

Paed. Th.
2910.

~~Paed. 235 on~~

[Marquard]

Paed. Th.

2910

- 9. JULI 1993

Xerokopieren aus konservatorischen Gründen nicht erlaubt
Nur im Lesesaal benutzbar

<36636817550010

S

<36636817550010

Bayer. Staatsbibliothek

ÜBER
NATIONALE ERZIEHUNG.

LEIPZIG.

VERLAG VON C. F. W. TIEBNER.

1842.

ÜBER

NATIONALE ERNÄHRUNG

ÜBER
NATIONALE ERZIEHUNG.

VOM VERFASSEN

DER

„BRIEFE ÜBER BERLINER ERZIEHUNG“.



LEIPZIG,

DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER.

1872.

ÜBER

NATIONALE ERNÄHRUNG

VOM VEREIN



LEIPZIG

DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER

1875

Ich habe im Voraus nur zwei Bitten auszusprechen. Die eine ist die, dass der geneigte Leser bei der Prüfung der folgenden Abhandlung sich stäts gegenwärtig halten möge, dass ich durch die Schranken welche dem Umfang derselben durch ihre Bestimmung für alle gebildeten Kreise gesetzt waren genötigt worden bin Vieles kürzer, Manches nur andeutungsweise zu behandeln, während es sonst eine ausführlichere Besprechung wol verdient hätte, dass manche Behauptung in der Kürze schärfer, vielleicht sogar schroffer sich ausnimmt, als sie wirklich gemeint ist, dass zum rechten Verständnis es also unbedingt erforderlich ist jeden Gedanken, ja jeden einzelnen Satz nur im Zusammenhange mit dem Ganzen und nach der im Ganzen herrschenden Gesinnung zu beurteilen.

Die zweite Bitte ist folgende. Einer der geehrten Herren Recensenten meiner Brochüre über „Berliner Erziehung“ hat dieselbe eine „Rede an die Deutsche Nation“ genannt. So sehr ich die eingehende Aufmerksamkeit welche der Herr meiner Arbeit geschenkt hat anerkenne, so glaube ich doch, dass alle diejenigen, welche in ihrem Innern einen lebendigen Zusammenhang mit den Heroen der Cultur des Anfangs dieses Jahrhunderts sei es durch Tradition bewahrt sei es neu hergestellt haben, es mit mir bedauern werden, wenn durch einen auch nur entfernten Vergleich meiner kleinen Arbeit mit jener Tat Fichtes dem Publicum der Massstab für das wirklich Grosse verrückt wird. Ich kann die Bitte nicht zurückhalten, dass eine so tiefe Beschämung, wie ich sie beim Lesen jener Bezeichnung empfinden musste, mir freundlichst erspart werden möge.

Im Dezember 1871.

Der Verfasser.

Ich habe im Voraus nur zwei Bitten auszusprechen.
Die eine ist die, dass der gütigste Leser bei der Prüfung
der folgenden Abhandlung sich nicht gegenwärtig halten möge,
dass ich durch die Synthesen welche dem Umfang derselben
durch ihre Bestimmung über alle geistlichen Kreise gesetzt
waren genötigt worden bin. Vielmehr hätte, Manches nur
andere Erwägung zu bedürfen, während es sonst eine aus-
führliche Besprechung wohl verdient hätte, dass manche
Behauptung in der Kürze schärfer, vielleicht sogar schroffer
sich ausnimmt, als sie wirklich gemeint ist, dass zum rechten
Verständnis es also unbedingt erforderlich ist jeden Gedanken
in jedem einzelnen Satz nur im Zusammenhang mit dem
Ganzen und nach der im Ganzen bestehenden Bestimmung zu
beurteilen.

Die zweite Bitte ist folgende. Einer der geehrten Herren
Rezensenten meiner Broschüre über „Berliner Erklärung“ hat
dieselbe eine „Hode an die Deutsche Nation“ genannt. So
sehr ich die eingehende Aufmerksamkeit welcher der Herr
meiner Arbeit geschenkt hat anerkenne, so glauhe ich doch,
dass alle diejenigen, welche in ihrem Innern einen lebendigen
Zusammenhang mit den Helden der Cultur des Anfangs
dieses Jahrhunderts sei es durch Tradition bewahrt sei es
neu hergestellt haben, es mit mir bedauern werden, wenn
durch einen auch nur entfernten Vergleich meiner kleinen
Arbeit mit jener Teil Lichtes dem Fühlen der Masse für
das wirklich Große verliert wird. Ich kann die Bitte nicht
aufrechterhalten, dass eine so tiefe Bescheinigung, wie ich sie
beim Lesen jener Bescheinigung empfinden musste, mit Freund-
lichkeit erspart werden möge.

Im Dezember 1871

Der Verfasser.

Inhalt.

	Seite
Einleitung	1—8
Abgrenzung der Aufgabe	8—10
Bildung des Charakters von Seiten der Familie und von Seiten der Schule	10—22
Grundlage der Bildung	20—22
Die bisherige Unterrichtsmethode in Gymnasien und Univer- sitäten und ihre Wirkungen	23—33
Mitwirkung von Seiten des Staats.	33—35
Eine andre Unterrichtsmethode für die Gymnasien	35—125
Alte Sprachen	36—60
Geschichte	60—73
Deutsch	73—88
Naturwissenschaften	88—94
Mathematik	94. 95
Geographie.	95—100
Schreiben, Zeichnen	100
Ausschluss der neuren Sprachen	100—104
Ausschluss der Religion.	104—111
Facultatives Zeichnen, Gesang, Turnen	111—113
Freie Arbeiten im letzten Semester	113—116
Geselliger Verkehr mit den Lehrern	116—119
Maturitätsexamen und Versetzungsexamina	119—123
Schlussbemerkungen über die Gymnasien	123—125
Lehrmethode auf den Universitäten	125—170
Allgemeines	125—131
Historisch-philologische Wissenschaften	131—140
Theologie	140—145
Jurisprudenz	146—148
Medicin	148—149
Mathematik, Physik, Astronomie	150
Naturwissenschaften	150—151
Philosophie	151—154
Staatsexamina, besonders die juristischen	154—160
Bildung der Pädagogen.	160—164
Universitätslehrer und Akademiker.	164—170

Einrichtung von Mittelschulen	170—190
Umgrenzung derselben. Realschulen	170—174
Lehrgegenstände und Methode	175—177
Naturwissenschaften	177
Geschichte	178—179
Mathematik	179
Deutsch	179. 180
Französisch und Englisch	180—185
Geographie	186
Zeichnen, Schreiben, Gesang, Turnen	186
Verhältnis zu den Gymnasien	186. 187
Fortbildungsklassen	187—190
Schluss	190—198
Anhang: Mädchenerziehung	198—231
Allgemeines	199. 200
Höhere Töcherschulen, ihre Mängel und Resultate	200—216
Unterricht im Hause	216—231
Entwurf eines Lectionsplans für Gymnasien	234. 235
Entwurf eines Lectionsplans für Mittelschulen	238. 239

Wenn ich es wage die gesamten gebildeten Kreise der Nation zu einer eingehenderen Betrachtung unsres Erziehungswesens einzuladen, so geschieht dies keineswegs in der Meinung als ob ich ganz neue und ganz besondere Gedanken ihnen vorzulegen hätte. Ich hege im Gegentheil die Hoffnung, dass im Einzelnen Vieles, das Meiste von dem was ich im Folgenden darzulegen beabsichtige schon von vielen Männern gedacht worden ist, denn anders würde ich mir kaum einmal einige Beachtung, geschweige Verständnis, Zustimmung und Unterstützung versprechen dürfen. Aber nicht nur eine einzelne Tat, auch ein einzeln Gedachtes in seiner Isolirtheit bleibt gar zu lange ohne Macht; erst wenn das Gleichartige sich zusammenfindet und verbindet, wenn durch diese Verbindung jedes Einzelne sein rechtes Licht und seinen rechten Platz erhält, wenn auch entferntere Momente in ihrer Beziehung auf den Gegenstand erwogen werden, erst dann kann das Ganze die Kraft gewinnen, um auf ein grosses und wichtiges Gebiet des nationalen Lebens einigen Einfluss auszuüben. Einen solchen Versuch, die überallhin verstreuten Gedanken zu sammeln und zu verbinden, will ich im Folgenden machen; es kann nur ein Versuch sein, da ich mir der Schwierigkeit des Gegenstandes und der Grenzen meiner Kraft nur zu wohl bewusst bin; und auch dabei muss ich noch wünschen und hoffen, dass das Interesse an der Sache, zu deren tieferer Erwägung hier nur angeregt werden soll, die Mängel ihrer Behandlung möchte übersehen lassen. Dieses hohe Interesse, welches die Erziehung für jede Familie haben muss, ist es auch, welches mich bewogen hat nicht nur die Pädagogen von Fach, sondern alle gebildeten Eltern zu einer Besprechung derselben einzuladen und somit auch dem grösseren Publicum eine etwas eingehendere Beschäftigung damit, als sie sonst statt zu finden pflegt, einmal zuzumuten.

Es ist bei uns beinahe Tradition geworden, wenn von nationaler Erziehung die Rede ist, auf England hinzuweisen als dasjenige Land in welchem eine solche Erziehung in besonderer, wenn nicht einziger Weise ausgebildet und allgemein herrschend sei, und schon oft haben Männer welchen die Sache besonders am Herzen lag ihre Stimme dafür erhoben, dass man sei es die gesamte englische Erziehung sei es einzelne Momente derselben zu uns herüberzuverpflanzen trachten müsse, wolle man auch bei uns das in's Leben rufen was man in Wahrheit eine nationale Erziehung nennen könne. Die gesamte englische Erziehung bei uns nachzuahmen ist, wie man sich wol auch bereits überzeugt hat, ein Ding der Unmöglichkeit; ist aber von einzelnen Seiten jener die Rede, so dürften diess doch, wie sich leicht erweisen lässt, nur diejenigen sein, in welchen eine reinere und tiefere Auffassung des Allgemein-Menschlichen sich ausprägt, nicht aber solche von specifisch englischem Charakter. Die tiefere Auffassung des Allgemein-Menschlichen können wir, auch ohne Anregung von andrer Seite her, gewis selbst nach unsrer Weise erlangen; wollten wir aber specifisch-englische Elemente aufzunehmen uns bemühen, so würden wir gerade das Entgegengesetzte von dem tun was wir erreichen wollen. Denn die erste Forderung welche wir an die Erziehung, um eine nationale zu sein, stellen müssen ist doch die, dass sie aus dem ur-eigensten Geiste der Nation erzeugt, nicht von anderswoher mechanisch herübergenommen sei. Fügen wir zu dieser noch die andre, aus jener von selbst folgende, dass sie überall das wesentliche Gepräge dieses Geistes an sich trage, und die dritte, dass sie die Fortpflanzung, Ausbildung, Erhöhung dieses Geistes mit bewuster Methode bezwecke und erreiche, so dürfte damit wol der wesentliche Inhalt des Begriffes gegeben sein, alles Andre sich als nur aus diesen Grundmerkmalen abgeleitet erweisen. Diess zugestanden, so dürfen wir dreist die Frage aufwerfen, ob wir denn von nationaler Erziehung in diesem Sinne gar Nichts bisher in Deutschland gehabt haben; denn Jeder welcher unsre bisherige Erziehung einen Augenblick unparteiisch erwägt wird gestehen müssen, dass sie die beiden ersten der oben aufgestellten Forderungen in ihrem

ganzen Umfange stäts erfüllt hat. Diese Tatsache ist so evident, dass sie eines besonderen Nachweises durchaus nicht bedarf. Ja, das Gepräge des deutschen Nationalgeistes hat die deutsche Erziehung bisher in dem Grade an sich getragen, dass sie auch alle Schwächen desselben an sich selbst zum deutlichen Ausdruck gebracht hat, und gerade diess ist der Grund dass die dritte Forderung bisher allerdings nur sehr ungenügend erfüllt worden ist. Ganz gefehlt hat freilich auch dieses Moment nicht; allein die Förderung welche der nationale Geist bisher durch die Erziehung erfahren hat war nur diejenige, welche aus dem Vorhandensein der ersten beiden Momente zusammen mit der allgemeinen Fortentwicklung des ganzen Volkes in allen Richtungen unvermeidlich resultirte, aber nicht eine solche, welche mit der Energie eines vollen und klaren Bewusstseins gewollt und auf methodischem Wege angestrebt worden wäre.

Um diesem Mangel unsrer Erziehung abzuhelpen, müssen wir uns kurz verdeutlichen, welche Schwäche des Nationalgeistes es gewesen ist, welche jene nach sich gezogen hat. Ein Blick auf die gesamte Entwicklung unsres Volksgeistes in älterer und, namentlich, in neuerer Zeit — denn an diese müssen wir unmittelbar anknüpfen — lehrt jeden Urteilsfähigen, dass es diesem Geiste von je her gefehlt hat weder an Grösse und Tiefe, noch an Frische und Productivität, weder an Schwung und Aufopferungsfähigkeit, noch an Ernst und Wahrhaftigkeit, weder an Gerechtigkeit und Selbstbeherrschung, noch an Fleiss und sparsamer Einfachheit. Will man Belege für diese Reihe von Vorzügen, sie stehen in Fülle zu Gebote: durchdenke man die tiefe Begründung und reiche Ausbildung des religiösen Bewusstseins und die Höhe der speculativen Philosophie, oder mustere man die Werke der Litteratur und Kunst; erinnere man sich bis in's Einzelne der Freiheitskriege, oder überschaue man die gesamte deutsche Wissenschaft; wende man sich zu dem ganzen öffentlichen Leben oder dringe man in die stille Häuslichkeit jedes Handwerkers und Tagelöhners — überall drängen die Beweise sich in Masse und Deutlichkeit auf, so dass nur der Uebelwollende sich ihrer Macht verschliessen kann. Aber gefehlt hat es allerdings an Einem: an Sammlung Klarheit und

Energie des Bewusstseins, und daraus folgend an der Unabhängigkeit der Gesinnung, der geschlossenen Haltung und dem selbständigen Handeln nach freiem Ermessen gemäss der eigenen Individualität gegenüber jeder andern Individualität. Die Beweise für diesen Mangel kann man freilich am besten im Auslande bekommen, wo man reichliche Gelegenheit hat immer und immer wieder die demütigendsten und niederschlagendsten Erfahrungen zu machen, deren eine grosse Menge zu bekannt ist um hier wieder vorgeführt zu werden. Aber auch innerhalb der Grenzen unsres eigenen Landes kann jeder einigermaßen scharfe Beobachter solche Erfahrungen in unerfreulicher Anzahl machen, wenn er nur einmal Umschau hält, wie weit verbreitet unter uns das Geschlecht der ächten so genannten Philister ist. Das eigentliche Wesen dieses Philisters ist der Pedantismus, d. h. diejenige Charaktereigentümlichkeit, vermöge deren er einerseits, in dem Bestreben gründlicher als gründlich zu sein, bei Auffassung aller Dinge sich in die minutiösesten Kleinigkeiten vertieft und darüber das Wesen des Ganzen aus den Augen verliert, andererseits in absoluter Unsicherheit des Auftretens und übermässigem Höflichkeitsdrange jedem höher oder auch nur gleich Gestellten, besonders aber jedem Manne der Polizei, gegenüber seiner Persönlichkeit ganz vergisst, dem Untergeordneten dagegen seine Würde und Macht in mehr als empfindlicher Weise zu fühlen gibt, in beiden Richtungen aber, im Denken wie im Handeln, in peinliche Angst oder hellen Zorn gerät, wenn das bunte ewig wechselnde Leben ihm gegen seine selbsterfundenen, sorgsam gehegten, engherzigen Regeln allenthalben Ausnahmen aufzudrängen droht; denn nichts ist dem Philister verhasster als die Ausnahme, die individuelle Eigentümlichkeit, die sich nach der hergebrachten Schablone weder beurteilen noch behandeln lässt. Der Beispiele hierzu werden erfahrene Leser nicht weniger kennen als ich, darum führe ich hier keine vor; ist es doch so schon für den Patrioten immerhin, selbst wenn es nötig ist, eine harte Aufgabe die Schwächen seines eigenen Volks, an denen er selber ja sein gutes Teil hat, bloss zu legen. Gehen wir statt dessen lieber noch etwas tiefer auf den Ursprung jenes Mangels, so finden

wir diesen erstlich in einer Eigenschaft des deutschen Charakters, welche in den gehörigen Schranken und am rechten Platze zu seinen allerbesten gehört, in dem Zurücktreten des Subjectiven gegen das Objective. Das Aufgeben des eigenen Ichs, die selbstlose Hingabe an die Sachen hat allein die Blüte unsrer Wissenschaft zu der Höhe gebracht, deren wir uns rühmen dürfen; die Aufopferung für den Beruf gehört zu den besten und festesten Stützen des staatlichen Lebens; allein auf das Verhältniß von Menschen zu Menschen im gewöhnlichen praktischen Verkehr übertragen und in's Extrem getrieben wird diese Eigenschaft ein Fehler: denn die wenigsten Menschen sind im Stande das Gute daran richtig zu würdigen, ihre eigene Gewöhnlichkeit läßt sie das Ideale nicht erkennen, und so wird es zur Torheit die Niemand nutzt, auch dem Subjecte selbst nicht, da nur ein nüchternes richtiges Erfassen der wirklichen Verhältnisse zu Resultaten führt. Diese Rolle des idealen, gutmütigen Toren haben wir andern Nationen gegenüber lange genug gespielt, der einzelne spielt sie jetzt noch an unzähligen Orten. Der zweite Grund jenes Mangels aber ist die Unklarheit und Unsicherheit des Urtheils über den eigenen Wert im Vergleich mit dem des Andern, und diese wiederum beruht auf der Unklarheit über das Mass der eigenen individuellen Rechte im Vergleich zu den allgemeinen Rechten Aller. Denn hängt das Mass der Rechte für den einzelnen Menschen für sich von seinem Werte ab, so bestimmt umgekehrt im Verkehr des Lebens und der Menschen unter einander das Mass von Rechten seinen Wert. Dieser Satz, der nur im ersten Augenblick vielleicht paradox erscheinen mag, ist zu lange verkannt und in der Praxis vernachlässigt worden: unzählige Male fühlen wir uns — und mit Recht — weit unter unsrem wahren innern Wert behandelt, zurückgesetzt, gekränkt, einfach aus dem Grunde, weil wir entweder ein zu geringes Mass von Rechten besitzen oder nicht im Stande sind dieselben geltend zu machen; denn nur das respectirt der Fremde, dem man ja auch nicht immer zumuten kann lange psychologische Untersuchungen über den innern Wert anzustellen, auch wenn er dazu fähig wäre.

Es hiesse sich offenbaren Tatsachen verschliessen, wollte man leugnen, dass in den letzten Jahren und namentlich durch

die Spannung und den Aufschwung welche der gemeinsame Krieg des vorigen Jahres mit sich gebracht das nationale Bewusstsein entschieden erwacht und somit der Anfang gemacht ist, den im Obigen ausgesprochenen Mangel zu beseitigen. Ich sage „entschieden erwacht“; denn wenn man früher wol den Aufschwung der Litteratur und den Durchbruch einer neuen Weltanschauung im vorigen Jahrhundert als das Erwachen des nationalen Bewusstseins aufgefasst hat, so wird man diese Auffassung heutzutage wol allgemein als irrig ansehen; diese geistige Bewegung, gerade weil sie rein geistiger Natur war, lässt sich höchstens bezeichnen als der letzte grosse schöne Traum des Morgenschlammers, in welchen sich wol das Gefühl des baldigen Erwachens mischte, der aber darum doch noch nicht das Erwachen selber war. Diess beginnt vielmehr erst mit den Freiheitskriegen, und dass diese wirklich das erste Erwachen waren, beweisen nur allzudeutlich die folgenden fünfzig Jahre. Diese Zeit können wir nur nennen die des Sich-Streckens und -Dehnens, begleitet von den gewöhnlichen convulsivischen Nervenzuckungen, aber das Bewusstsein ist noch keineswegs klar, die Phantasie ist noch überwiegend tätig, die Bewegungen sind noch unsicher und ohne festes Ziel, bis endlich 1866 das Erwachen vollständig und die lästige Decke zurückgeworfen wird. Ist aber das nationale Bewusstsein jetzt völlig wach, so ist es auch hohe Zeit ihm nunmehr die bisher vermiste gehörige Nahrung zu geben, damit es zu der nötigen Klarheit und Kräftigung gedeihen kann.

Es ist ein notwendiger innerer Zusammenhang, der, wenn irgendwo, in diesem Falle sich leicht nachweisen lässt, dass mit dem Erwachen des nationalen Gesamtbewusstseins auch sogleich Institutionen in's Leben treten welche ihrerseits wiederum zur Erhöhung jenes Bewusstseins beitragen. Wir wissen es Alle, wie viel die in neuster Zeit geschaffene Entwicklung mancher Lebensrichtungen auf gemeinsamer, wirklich die ganze Nation umfassender Grundlage jene günstige und uns Allen so erfreuliche Wirkung gehabt hat und fortgesetzt hat; wir wünschen Alle und jeder hilft an seinem Teile mit dazu, dass solche Entwicklung auf immer mehr und immer höhere Gebiete des nationalen Lebens ausgedehnt

werden möge. Aber die Förderung welche das nationale Bewusstsein auf diese Weise erfährt ist im Grunde genommen doch immer wieder nur die unvermeidliche Folge andrer zusammentreffender Elemente, auch diese ist noch nicht die an und für sich gewollte und auf directem Wege bezweckte. Diese bewusste Förderung des nationalen Bewusstseins hervorzubringen, dazu hat man von jeher die Erziehung als das beste, wenn nicht einzige, Mittel betrachtet.

Fassen wir diese also näher in's Auge, so ergibt sich aus dem Obigen als ihre Aufgabe: sei es im Gegensatz zur bisherigen Methode, sei es in höherem Grade als diese es zu leisten vermocht hat in jedem Einzelnen Sammlung Klarheit und Energie des Bewusstseins, also die Individualität, den individuellen Charakter im nationalen Sinne auszubilden.

Es könnte den Schein haben, als würde, wenn die Erziehung künftig die Ausbildung des individuellen Charakters sich zum Ziele setzt und dieses Ziel erreicht, der alte deutsche Erbfehler der Eigenwilligkeit, der individuellen Abgeschlossenheit und des Separatismus nur in erhöhtem Grade gepflegt und fortgepflanzt werden, während das nationale Leben gerade umgekehrt ein erhöhtes Aufgehen des Besondern im Allgemeinen erheische. Solche Befürchtung erweist sich aber als unbegründet, sobald man auf die Quellen jenes Fehlers zurückgeht und die Wirkung der oben bezeichneten Erziehung auf diese näher prüft. Denn Eigenwilligkeit und was damit weiter zusammen hängt ist nur eine Folge davon, dass inwendig eine habituel gewordene Störung des Gleichgewichts vorhanden ist: die individuellen Strebungen sind nicht auf die rechte Weise und nicht nach den Seiten hin wo sie ihre volle Berechtigung hatten zur Entwicklung gekommen, sie sind dort fortgesetzt auf unüberwindliche, meist von Aussen kommende, Hindernisse gestossen, daher sind sie nach der unrichten Seite und, wie natürlich, mit verdoppelter Gewaltbarkeit herausgebrochen und machen sich rücksichtslos geltend, sobald kein Widerstand gegen sie geleistet wird. Daher dieser auffallende Widerspruch, den man aller Orten wahrnehmen kann, zwischen der Unselbständigkeit des eigenen Denkens und Wollens, der Abhängigkeit und blinden Unter-

würfigkeit gegen Alles was auch nur den Schein einer mit äusserer Gewalt ausgestatteten Autorität besitzt auf der einen Seite und dem immer weiter um sich greifenden Mangel aller Scheu und gänzlicher Pietätlosigkeit gegen die rein ideale Autorität von Wissenschaft und Wahrheit und der Unfähigkeit leere Einbildungen einer egoistischen Phantasie, welche man für neue Ideen und berechtigte Eigentümlichkeiten ausgibt, dem grossen Ganzen zum Opfer zu bringen, auf der andren. Je mehr also der individuelle Charakter ausgebildet wird, d. h. je mehr man die individuellen Strebungen von Anfang an auf die berechtigten und, sobald es möglich ist, bedeutenden Ziele hinlenkt, ihnen hier und überall wo das Recht der Eigentümlichkeit vorhanden nicht nur volle Freiheit lässt, sondern sie positiv so viel wie möglich kräftigt und von allen Seiten her unterstützt, um so weniger wird Eigenwilligkeit anzukommen im Stande sein, um so eher werden wir der idealen Vereinigung von freier, in sich tief begründeter und kräftig bewuster Unabhängigkeit des Denkens und Handelns und eben so freier und bewuster Unterordnung dieses Denkens und Handelns unter wahre Autorität und das allgemeine Beste uns nähern. Haben die Regierenden bisher fast ausschliesslich den negativen, sich seiner Gründe nie bewusten und darum stäts unzuverlässigen, passiven Gehorsam gefunden, die Erziehung, wie sie oben ihrem Ziele nach angedeutet und im Folgenden des Weiteren ausgeführt werden soll, wird bewirken, dass sie künftig einen positiven, in freiem Selbstbewusstsein kräftigen, activen Gehorsam finden werden, mit welchem ganz anders gearbeitet und ganz andre Resultate erzielt werden können als mit jenem.

Indem ich es aber unternehme über nationale Erziehung zu sprechen, bin ich genötigt dem Gegenstande zwei Einschränkungen zu geben, theils aus innern Gründen, theils weil er in seinem ganzen Umfang meine Kräfte weit übersteigen würde. Erstlich beabsichtige ich nur die öffentliche Erziehung, so weit sie in Schulen direct vom Staate* ausgeübt

* Der Kürze halber werde ich mich stäts der Form „der Staat“ bedienen und bitte den Leser darunter jedesmal seinen deutschen Staat zu verstehen, sofern nicht ein einzelner genannt ist.

oder wenigstens controlirend beeinflusst wird, zu besprechen, die Erziehung in dem Innern der Familien dagegen nur in soweit zu berücksichtigen als der engste Zusammenhang mit jener dazu zwingt. Denn wie schwer es ist auf die Erziehung in diesen einen wirksamen Einfluss auszuüben, wie selten Einsicht und guter Wille alte Vorurtheile und Gewohnheiten aufzugeben vorhanden ist, wie wenig Aussicht man also hat hier die Erziehung durch noch so eingehende und unwiderlegliche Darlegungen mit einem Schlage in eine andre Richtung zu bringen, das wird Jeder ermessen der nur einmal in grösserem oder geringerem Umfange den Versuch dazu gemacht hat. Wer aber den guten Willen hat an seinem Teil nach Kräften zur Anbahnung des Besseren beizutragen wird auch aus dem Folgenden genug Winke bekommen, wie er es anzufangen habe; einen allgemeinen Umschwung dürfen wir nur hoffen, wenn wir durch die öffentliche Erziehung die künftigen Väter und Mütter selbst erst in etwas andre Richtung gebracht haben.* Von dort also muss der Anstoss ausgehen. Dass auch unter den günstigsten Verhältnissen ein Erfolg erst bei der dritten und vierten Generation sich zeigen wird, versteht sich von selbst, allein je längere Arbeit zu einem Erfolge nötig ist, um so eher muss sie begonnen werden.

Aber auch die öffentliche Erziehung will ich nicht in ihrem ganzen Umfange in den Kreis der folgenden Erörterungen ziehen, sondern nur die höheren und mittleren Stufen derselben. Der Grund hierfür ist, wenigstens überwiegend, ein persönlicher, weil ich von den niederen Stufen nur eine geringe eigene Anschauung besitze, noch einmal zu sagen aber was Andre schon eben so oder besser gesagt haben oder nur aus abstracten Principien heraus reale Verhältnisse zu construiren der Sache wenig förderlich sein würde. Ferner aber hängt die neue Organisation des niederen Unterrichts bis jetzt noch von so vielen andren staatlichen und kirch-

* Ausserdem habe ich versucht in meinen „Briefen über Berliner Erziehung“ (Berlin, Druck und Verlag von Trowitzsch und Sohn, 1871) auf einige locale Hindernisse einer vernünftigen Erziehung hinzuweisen. Nach vielseitigen Versicherungen muss ich jetzt annehmen, dass dieselben leider weiter verbreitet sind, als ich früher geglaubt hatte.

lichen Reformen ab, dass mit Vorschlägen und Entwürfen vor der Hand noch nichts ausgerichtet werden kann. In dieser Begrenzung wird also die öffentliche Erziehung in den höheren und mittleren Unterrichtsanstalten der Gegenstand der folgenden Betrachtungen sein.

Die directe Ausbildung des Charakters ist, wie längst bekannt, die schwerste Aufgabe der Erziehung, weil die denselben bedingenden Grundelemente und -Verhältnisse des Seelenlebens einerseits sich einer unmittelbaren Einwirkung entziehen, andererseits doch so überaus zarter und empfindlicher Natur sind. Denn wir vermögen auf jene tieferen Seiten nur dadurch einen Eindruck hervorzubringen, dass wir möglichst lebendige Vorstellungen der entsprechenden Art im Kinde erregen und dieser so viele nach und nach ansammeln, bis, so zu sagen, ein Funke von ihnen überspringt und in den Empfindungen und Strebungen, in der Gesinnung Feuer fängt. Um diesen Process jedesmal zur rechten Zeit, in der angemessenen Schnelligkeit und Kräftigkeit nach den fast unzählbaren verschiedenen Richtungen hin hervorzurufen und zu leiten, dazu gehört eine Kenntniss der vorhandenen Grundelemente des psychischen Lebens, der individuellen Art ihrer Entwicklung und Verbindung unter einander, ihrer Steigerungs- und Abschwächungsfähigkeit, überhaupt eine Einsicht in den gesamten psychischen Zusammenhang, dass sie billiger Weise nicht von allen sonst gebildeten Eltern auch nur annähernd verlangt werden kann. Man darf sich daher nicht wundern, dass gerade diese wichtigste Seite der Erziehung, welche, weil sie beinahe ausschliesslich auf einen richtigen Instinkt der Eltern angewiesen ist, einer festen nationalen Tradition am allermeisten bedürfte, unter unsicherer Zufälligkeit, Schlendrian und einer Menge festgewurzelter und höchst irriger Vorurtheile zu leiden hat. Und doch liegt, schon weil die Bildung jener tieferen Anlagen von den ersten Tagen des Lebens des Kindes beginnen müste und in der Tat auch, wol oder übel, der Grund für alles Folgende in diesen gelegt wird, gerade diese Seite fast allein in den Händen der Familie. Um nicht allzutief in das Détail zu geraten, will ich hier nur auf den einen, fast allgemein noch bei uns verbreiteten Irrtum hinweisen. Eine ernstere Auffassung unsrer Verant-

wortlichkeit für jede unsrer Handlungen und deren Folgen lehrt uns, dass wir gegen das Kind von dem Augenblicke seiner Erzeugung an eine ganze Reihe von Pflichten haben, dass also umgekehrt das Kind den Eltern gegenüber eine ganze Reihe von unzweifelhaften Rechten besitzt, deren Verletzung darum, weil jenes sich derselben noch nicht bewusst und noch weniger im Stande ist sie zu verteidigen, nicht weniger eine barbarische Gewalttätigkeit ist. Zu diesen Rechten gehört, ausser dem der Existenz und des körperlichen Ernährtwerdens, vor Allem das der freien individuellen Entwicklung gemäss der eigenen Natur innerhalb der durch das dermalen bestehende sittliche Volksbewusstsein gezogenen Schranken. Während also die Eltern die sehr ernste Pflicht haben nicht nur dieses Recht zu respectiren, sondern als die natürlichen und oft einzigen Erzieher alle berechtigten individuellen Strebungen recht zu leiten und möglichst zu kräftigen, hört man in den meisten erziehenden und nichterziehenden Familien immer noch als Princip hinstellen: „die Kinder haben keinen Willen, sie haben nur unbedingt zu gehorchen“ — ohne den dieses Princip erst zu einem richtigen machenden Zusatz: „wofern die Eltern nichts Andres befehlen, als was zu befehlen sie das Recht haben“! Es bedarf hier nur einer Erinnerung an den Zwang, welcher später im Grossen gegen Söhne die schon halb erwachsen sind bei der Wahl ihres Berufs, gegen Töchter die schon ganz erwachsen sind bei der Wahl ihres Herzens immer noch ganz allgemein ausgeübt wird, und an den noch viel gewalttätigeren, weil ganz Ohnmächtige ihm gegenüberstehen, welchen im Kleinen die Eltern und ganz unverständigen Kindermädchen gegen die kleinen Kinder anwenden. Man kann nicht laut genug immer wieder gegen diese tausend Vergewaltigungen protestiren, die rein durch die Bequemlichkeit, den Eigensinn und viele andre ganz kleinliche und unberechtigte Motive an den Kindern vollzogen werden. Nicht selten wird es zu einer wahren Monomanie jede freie Bewegung, jedes laute Spielen, jede Regung des ganz natürlichen, völlig berechtigten und sogar höchst erfreulichen Beschäftigungs- und Actionstriebes zu verbieten, und da eine kräftige Natur sich nicht so leicht unterdrücken lässt, so geht das ganze Erziehen nur

zu oft in ein fortgesetztes Verbiehen auf, wobei alle die höchst unschuldigen Willensäusserungen der Kinder diesen ohne Aufhören als Unarten vorgehalten und mit Scheltworten und Schlägen bestraft werden. Wie soll es denn möglich sein, dass bei so verkehrter Unterdrückung oder Verkümmern der individuellen Neigungen und Strebungen ein kräftiger, auf die rechten Zwecke gerichteter, individuell bestimmter Wille sich ausbilde? dass nicht schlafe Energielosigkeit, feige und gesinnungslose Unterwürfigkeit jedes unabhängige Denken, jede frische Tatkraft unmöglich machen?

Ist die Schule im Allgemeinen nur sehr wenig Positives für die unmittelbare Bildung des Charakters zu tun im Stande, so hat sie um so mehr die Pflicht wenigstens alles dasjenige auf das Strengste zu vermeiden oder zu entfernen, was jener hemmend werden könnte, und diess ist, wie die Sachen meistens bei uns stehen, die ganze Gymnasialdisciplin in hohem Grade. Man tut unsren Schulen kein Unrecht, wenn man behauptet, dass sie der bei weitem grösseren Zahl nach die oben erwähnten Fehler der Familienerziehung fortsetzen — natürlich auf ihre Art, wie die veränderten Verhältnisse das mit sich bringen. Es ist auffallend, dass nicht lange der grelle Unterschied zwischen der Disciplin in unsern Gymnasien und der auf den Universitäten, dessen verderbliche Folgen die Erfahrung uns täglich aufzeigt, zu einer Aenderung jener geführt hat. Denn um einer Ausgleichung willen die Disciplin auf den Universitäten verschärfen, die Freiheit beschränken würde den grellen Unterschied nur an eine andre Stelle verlegen, wo er um so unheilvoller wirken würde, weil er noch greller sein würde, da bei uns die jungen Männer fast stäts nach Absolvirung ihrer Studien bald in ein öffentliches Amt treten und also nicht nur der bürgerlichen Freiheit in ihrem ganzen Umfange theilhaftig, sondern sogar mit einer Art staatlicher Autorität dem Publicum gegenüber umgeben werden. Ein solches Verfahren würde, da der Unterschied sich weder ignoriren noch wegdecretiren liesse, einfach so viel heissen wie den sittlichen Standpunkt des gebildetsten Theils der Nation um mehrere Grade herabdrücken. Die Annäherung und Ausgleichung muss also von unten her statt finden. Allein ganz abgesehen

von dieser Rücksicht auf die spätere und höhere Stufe ist die bisherige Disciplin, besonders im Zusammenhange mit der unten zu beschreibenden Unterrichtsmethode, für die Erreichung des vorgesteckten Zieles nicht brauchbar. Denn wenn auch die Theorie und der gute Wille der Leiter einzelner Anstalten die richtigen und anzuerkennen sind, so ist es doch notorisch, dass auch in diesen, viel mehr aber noch in den andren, die Schüler den Lehrern eigentlich rechtlos gegenüberstehen und von den letzteren oft mit vollem Bewusstsein als solche angesehen und behandelt werden. Man wird mir nicht zutrauen, dass ich hier etwa für ein unbescheidenes oder gar brutales Geltendmachen der Rechte von Seiten der Schüler das Wort führen will, aber wenn Directoren als Princip aufstellen die Primaner nur als grosse Jungen zu behandeln und diess in ihrer eigenen Praxis auch durchführen, wenn jede auch bescheidene Entgegnung als frecher Widerspruch bestraft wird, wenn Lehrer laut und vernehmlich den Schülern ankündigen, dass jede Beschwerde beim Director doppelte Strafe nach sich ziehen würde, wenn auf vielen, wenn nicht allen, Anstalten die Unfähigkeit eines Lehrers Disciplin zu halten an den Schülern streng gerochen wird, wenn auf Anstalten Süd-Deutschlands der Stock noch bis in die mittleren Klassen regiert, wenn Lehrer statt das Ehrgefühl möglichst zu schonen und zu rechter Feinheit auszubilden dasselbe fortgesetzt gröblich verletzen und abstumpfen: so ist es doch wol gegeben auf solche Disciplin als auf eine der Entwicklung energischer Charaktere und tatkräftiger Patrioten schnurstracks entgegenarbeitende hinzuweisen. Ein grosser Teil der Schuld liegt allerdings auch hier an der Ueberfüllung der Klassen. Lehrer welche nicht durch geistige und sittliche Ueberlegenheit und Sicherheit, durch Lebendigkeit des Vortrags und das Interesse welches sie den Schülern einzuflössen verstehen die Klasse beherrschen, ohne etwas davon zu wissen, müssen sich schon glücklich schätzen, wenn sie die Masse nur zu äusserlicher Ruhe gebracht haben, wozu natürlich die Unteroffiziersdisciplin, der unbedingte Gehorsam gegen jeden Befehl das beste Mittel ist; in dieser Masse jedem Einzelnen in Bezug auf die Entwicklung seines

individuellen Wesens freien Spielraum zu gestatten würde solchen Lehrern eine unüberwindliche Schwierigkeit bieten, würde die zweifelhafte Disciplin, die sie mit Mühe aufrecht erhalten, ganz über den Haufen werfen. Bei einer kleineren Zahl gieng jene Art schon viel eher, namentlich wenn, was zu hoffen, die Gymnasien erst von der Menge nicht dahin gehöriger Elemente befreit sein werden. Allein selbst auf Schulen wo dieser Uebelstand nicht vorhanden ist finden sich die oben genannten Fehler der Disciplin in hohem Grade, und es gibt in Deutschland berühmte Schulen, die in Ansehung der Summe von Kenntnissen welche der Schüler mitnimmt obenan stehen, von denen man doch sagen muss, dass Servilität in ihnen eigentlich gross gezogen wird, wie denn auch frei denkende und schaffende Geister, bedeutende Charaktere in sehr viel geringerer Zahl aus ihnen hervorgegangen sind, als man erwarten sollte. Es ist besonders schwer im Einzelnen über diesen Punkt Grundsätze aufzustellen und Vorschläge zu machen, die über das Allgemeinste und längst Bekannte hinausgiengen, weil die Disciplin so tausendfach von der Persönlichkeit des einzelnen Lehrers abhängt; allein einige allgemeine Misbräuche liessen sich doch leicht abstellen, wenn die Sache nur energisch angegriffen wird. Dahin gehört allerdings in erster Linie die Abschaffung der körperlichen Züchtigung als allgemein üblicher Strafe in allen Schulen Deutschlands, womit nicht die in Preussen herrschende übertriebene Aengstlichkeit und Empfindlichkeit wegen einer für grobe Lügen oder excessive Frechheit erteilten Ohrfeige empfohlen werden soll. Dahin gehört aber auch die Einführung der Anrede mit „Sie“ auf der gehörigen Stufe der Schule. Es könnte diess letztere als gleichgiltige Aeusserlichkeit erscheinen und würde es in der That auch sein, hätten wir überall Lehrer vorauszusetzen, welche sich von dem Ideal vernünftiger Disciplin nicht gar zu weit entfernten. Da dem aber nicht so ist, so müssen andere Schranken und Normen geschaffen werden, welche der Willkür doch einiges Hindernis entgegenstellen. Theorie und Erfahrung dürften denn doch endlich die Frage, ob jene Anrede möglichst früh oder möglichst spät eingeführt werden soll, zu Gunsten des erstern entscheiden. Die Erfahrung lehrt, dass diejenige

Klasse in welcher die Schüler zuerst mit „Sie“ angeredet werden stäts die so genannte „Flegelklasse“ ist. Auf einem mir bekannten Gymnasium geschah dies in Ober-Tertia, und es waren denn auch die Ober-Tertianer rechte Flegel, als Unter-Secundaner dagegen schämten sie sich schon der Flegelei und liessen sie in der Tat nicht mehr aufkommen. Diess war lange Sitte gewesen, als eines Tages das Lehrercollegium fand, dass Ober-Tertia für die Anrede mit „Sie“ noch nicht die geeignete Klasse sei, und beschloss diese Standeserhöhung erst in Unter-Secunda eintreten zu lassen. Was war die Folge? Die Ober-Tertianer waren freilich keine Flegel mehr, wenigstens nicht in der Art wie früher —, dafür waren die Unter-Secundaner aus anständigen, gesetzten Menschen, die sie früher gewesen, nunmehr Flegel geworden, man hatte die Flegelei einfach auf eine höhere Alters- und Klassenstufe verlegt! Und was lehrt die Theorie? doch gewis nichts Andres, als dass man die höheren Elemente im Schüler, seine Vernünftigkeit, sein Ehrgefühl durch sorgsame Pflege und freundliche Anerkennung kräftigen, ihn auch über sich selbst sittlich heben soll, indem man das Edlere, auch wenn man es als erst schwach vorhanden weiss, doch als vorhanden in seinen eigenen Augen hervorhebt und, mit Mass, als stärker hinstellt als es wirklich ist, dass man ihn als erwachsenen, verständigen Menschen behandelt, sobald sich nur der erste Ansatz dazu in ihm zeigt, statt die niedreren Elemente, das noch Unreife, Kindische, Rohe fortwährend recht lebhaft ihm zum Bewusstsein zu bringen, die Vorstellung davon immer zu stärken und, um mich so auszudrücken, die Lossagung davon ihm immer mehr zu erschweren. Diese Erwägung ist, dünkt mich, so einfach, dass, wo das Resultat solcher Methode in der Praxis ihr widersprechen sollte, man die Ursache davon in ihrer falschen Handhabung von Seiten der Lehrer zu suchen berechtigt sein dürfte.

Nach allem Gesagten kann man somit den Eltern und Lehrern nur dringend an's Herz legen mit Beiseitewerfung aller der höchst irrigen Vorstellungen von der Unbeschränktheit ihrer Rechte gegenüber dem Kinde, mit gründlicher Ueberwindung aller selbstischen Bequemlichkeit und aller

Herrscherlaunen, mit unnachsichtiger Zurückweisung auch der geringsten Gewaltthätigkeit von Seiten der Dienstboten oder angenommenen so genannten Erzieher im Kinde und heranwachsenden Jüngling das Bewusstsein über die Grenzen der unveräusserlichen eigenen Rechte und des allgemeingiltigen Rechts Aller auf das klarste und kräftigste auszubilden, nicht durch theoretische Erörterungen sondern durch praktische Behandlung ihm das bestimmte, nie irrende Gefühl einzupflanzen, dass und wo es sich mit freudiger Zustimmung der sittlichen Norm, dem allgemeinen Interesse unterzuordnen hat, dass überall da wo diese höheren Rücksichten nicht vorwalten es das volle Recht der freien Entfaltung seiner Individualität in Denken und Handeln besitzt und sich dieses von keiner Gewalt verkümmern lassen darf. Man glaube ja nicht, dass dieses Gefühl dem Kinde schon in frühen Jahren einzuflössen und in ihm zu kräftigen so schwer oder gar unmöglich sei; ich habe es schon auf Grund rechter Behandlung bei Kindern von fünf Jahren erfreulich entwickelt gesehen. — In diesem Zusammenhange sei es mir gestattet, zwei Beispiele vorzuführen, welche das Obige in mancher Hinsicht erläutern werden. Vor mehreren Jahren erzählte mir ein preussischer Diplomat im Auslande folgende Geschichte: „Vor einiger Zeit war ich in Baltimore Consul und stattete daselbst eines Vormittags einem angesehenen Einwohner des Orts meinen Besuch ab. Während ich mich mit dem Herrn unterhielt, trat sein achtjähriges Söhnchen mit der Schulmappe auf dem Rücken in's Zimmer und rief in grosser Erregung: „„Vater, in die Schule gehe ich nicht mehr““! Verwundert fragte der Vater nach dem Grunde, und der Knabe antwortete: „„Da lerne ich nicht genug.““ Der Vater hiess ihn in's Nebenzimmer gehen und erbat sich von mir einen kurzen Urlaub um mit ihm zu sprechen. Nach wenigen Minuten kehrte der Vater zurück. Auf mein Befragen was er tun würde erklärte er: „„Ich selbst bin mit der Schule nicht ganz zufrieden gewesen, habe aber nicht vorgreifen sondern warten wollen, bis der Mangel dem Knaben selbst zum Bewusstsein käme, oder sich die Gelegenheit böte, ihm denselben zum Bewusstsein zu bringen.““ Als ich äusserte, ich fände es immerhin befremdlich und gewagt,

ohne Untersuchung, ob der Knabe in der Schule sich nicht vergangen oder etwas versäumt habe, jenem Bewusstsein in diesem Grade zu trauen und Folge zu geben, antwortete er: „„Ganz gewis, mein Herr! Ich habe doch meinen Sohn als ein vernünftiges Wesen erzogen; wäre er faul gewesen, oder hätte er sonst ein böses Gewissen, er würde, so wie er mich kennt und ich ihn, nicht gewagt haben, so offen vor mich hinzutreten, wie Sie es gesehen haben. Morgen werde ich ihn in eine andre Schule bringen, über die er sich nicht beklagen wird.““ — Der andre Fall den ich erzählen will ist darum von besonderm Interesse, weil er zu denen gehört, in welchen Richtiges und Falsches nur um eines Haares Breite getrennt von einander liegen. Einer meiner Freunde hatte zum Sommeraufenthalt ein kleines Städtchen im Gebirge gewählt und wohnte daselbst mit der Frau und zwei Kindern (einem Mädchen von fünf und einem Knaben von drei Jahren) auf höchst einfachem und ziemlich beschränktem Fusse; besonders war der Raum ihnen karg zugemessen: ausser einem etwas grösseren Schlafzimmer besaßen sie nur ein sehr kleines Wohnzimmer, das auch Arbeitszimmer des Papas war und nur darum zur Not ausreichte, weil die Kinder meistens im Corridor oder Garten spielten. Zum Jahrmarkt hatten die Kinder von einer Verwandten jedes ein Holzpfeifchen bekommen, und zwar ohne Wissen der Eltern. Als diese von einem Spaziergang zurückgekehrt die neuen Instrumente fanden und sich erkundigten, woher sie gekommen seien, bekannte sich die anwesende Verwandte als Geberin und sagte, sie habe die Pfeifchen den Kindern gegeben mit der Bedingung, dass sie von denselben weder im Zimmer des Papas, d. h. im Wohnzimmer, noch unter dessen Fenstern, noch sonst in seiner Nähe Gebrauch machten. Gerade weil die Kinder zugegen waren, ergriff der Papa die Gelegenheit und erwiderte, dass er unter den obwaltenden Verhältnissen allerdings keine Lärminstrumente angeschafft haben würde, dass er aber vor Allem die durch jene Bedingung den Kindern auferlegte Beschränkung aufheben müsse, da er nicht zugeben könne, dass den Kindern ein Verbot erteilt würde, welches keineswegs in der Sache selbst, sondern nur in der persönlichen Empfindlichkeit seiner selbst seine Be-

rechti gung finde. Es sei das Recht der Kinder, wenn man ihnen Spielsachen gebe, mit diesen innerhalb der sachlich notwendigen Schranken frei zu schalten; verböte man ihnen das, an und für sich gestattete, Pfeifen in der Nähe des Papas, so würden sie, wenn auch nur ganz unklar, das Gefühl bekommen, dass also der Wille des Papas der ausschliessliche Grund für das Verbot sei. Dagegen wurde bemerkt, die Kinder müsten doch ohne Zweifel dazu angeleitet werden auf die Eltern und sonstige erwachsene Personen Rücksicht zu nehmen, und damit sie dieses lernten, sei es doch wol in der Ordnung ihnen eine derartige Beschränkung in der Ausübung ihres Rechts aufzuerlegen. Der Papa aber erwiderte, ohne Zweifel sei diess richtig, nur nicht für ein Alter, welches noch lange nicht zu unterscheiden vermöchte was als zarte Rücksicht verlangt und was direct verboten würde. Sage man Kindern im Alter der seinigen: ihr dürft aber nicht in Papas Nähe pfeifen, so hören sie daraus einfach ein Verbot, und zwar ein Verbot wofür ihnen keine andre Begründung gegeben werden kann als das persönliche Belieben des Papas; dass das eigentlich nur eine Rücksicht sein soll, die sie eigentlich schon von selbst nehmen sollten — welches drei- und fünfjährige Kind würde bereits so fein scheiden! Der Papa erteilte darauf den Kindern, von denen das ältere gut zugehört hatte, die Erlaubnis zu pfeifen wo sie wollten. Am andern Morgen sass mein Freund bei der Arbeit, als das Mädchen pfeifend in's Zimmer kam und sorglos weiter pfiff. Der Papa liess sie natürlich gewähren, arbeitete ruhig weiter, und ganz zufällig traf beim Nachdenken sein Blick den des Kindes. Jener war durchaus freundlich; aber mochte etwas darin liegen wie eine Bitte, mochte das Kind gerade durch die Freundlichkeit getroffen sich des Gesprächs vom vorigen Abend erinnern: es hörte auf zu pfeifen, drehte sich noch einige Male im Zimmer herum und sprang fröhlich zur Türe hinaus. — Mich dünkt, der Papa hatte das Spiel glänzend gewonnen. Wir verderben die rechte Willensbildung der Kinder unendlich oft dadurch, dass wir bereits Rücksichten verlangen, wo jene von „Rücksicht“ noch gar nichts wissen, sondern nur „Erlauben“ und „Verbieten“ kennen. Dadurch geraten diese Vorstellungen

von früh an in die schlimmste Verwirrung: Alles gilt für geboten und verboten was zu gebieten und verbieten kein Mensch das Recht hat, das Gefühl geht verloren nicht nur für das eigene Recht, sondern leicht auch für Recht und Unrecht überhaupt, weil Handlungen mit diesen Ausdrücken bezeichnet werden, die eine ganz andre Bezeichnung verdienen. Erst soll man das Bewusstsein für eigenes und fremdes Recht klären und befestigen und daneben in ausgedehntester Masse das Beispiel von Liebe, Selbstbeschränkung und -Beherrschung und Aufopferungsfähigkeit geben, dann wird das Kind zur rechten Zeit sicher begreifen was Rücksicht ist und sie aus freudigem Herzen üben!

Man könnte mir entgegenen, es werde ja schon Klage darüber geführt, dass in gar vielen gebildeten Familien den Kindern nur gar zu viel Freiheit gestattet, sie nur gar zu früh als selbständige Personen behandelt würden. Um ein solches Misverständnis dessen was ich oben gesagt habe zu vermeiden, muss ich noch einen Augenblick auf diese Tatsache eingehen. Prüft man nämlich diese Selbständigkeit, welche allerdings viele Eltern ihren Kindern gewähren, näher, so besteht sie fast ausschliesslich darin, dass man ihnen gestattet in alle Unterhaltungen der Erwachsenen vorlaut hineinzusprechen, über Dinge von denen sie kaum eine vollständige Anschauung, eine klare Vorstellung haben sich Urtheile anzumassen und sich so über ganze grosse Lebensgebiete, Wissenschaften, Künste, sittliche Verhältnisse allgemeine Behauptungen und Glaubenssätze zu bilden, welche den vagesten Sprüngen der Phantasie ihr Dasein verdanken und den wirklichen Dingen und ihrem tieferen Zusammenhange nicht im allergeringsten entsprechen. Dass diese Art von Selbständigkeit nicht gemeint ist geht aus dem Obigen schon genügend hervor; vielmehr müssen die Eltern dringend gebeten werden dieser naseweisen Mitsprecherei, in welcher besonders die Mädchen Ausserordentliches zu leisten pflegen, energisch entgegenzutreten, wollen sie ihren Kindern nicht jede wirkliche, tiefere Einsicht für immer verschliessen. Grossen Dank dagegen würden sie sich von den Kindern verdienen, wenn sie sich die Mühe nehmen wollten, diese, wenn sie soweit herangewachsen sind, dass sie nicht mehr von allen Gesprächen

ausgeschlossen werden können, zu unterweisen, wie man durch vorurteilsfreie Wahrnehmungen, fleissige Sammlung und Vergleichung derselben zu einem richtigen Begriff und der Wahrheit entsprechenden Urteilen gelangen kann. Hier kann allerdings die Schule schon viel tun, in welche ja nicht selten die unzureichenden Urteile von Hause mitgebracht werden, indem sie keine Gelegenheit versäumt die Grundlosigkeit solcher dem Schüler nachzuweisen und die Bildung richtigerer in ihm vorzubereiten. Jene übrigens wie noch manche andre Freiheit ist meistens weniger einer mit Bewusstsein durchgeführten Erziehungsmethode als vielmehr der Schwäche oder dem sorglosen Gehenlassen, bisweilen auch einer eitlen und sehr grundlosen Freude über die bereits erlangte Reife der Kinder zu verdanken.

Bleibt aber die directe Ausbildung des Charakters von Seiten der Schule, obgleich auch sie ja nicht nur unterrichten sondern auch erziehen soll, immer in sehr enge Grenzen gebannt, so besitzt sie dagegen in um so grösserem Umfange Mittel indirect auf jene hinzuwirken und das angestrebte Ziel zu erreichen. Diese Mittel liegen hauptsächlich in der Begründung zweier Dinge in den Schülern, der Beobachtung und des eigenen wirklichen Denkens, welches letztere besonders geradezu angesehen werden muss als die Grundlage der künftigen nationalen Bildung, dieselbe Stelle bei uns einnehmend welche in der englischen Nationalerziehung die so genannte Religiosität hat. Es ist wol schon öfter von deutschen Pädagogen ein sehnsüchtiger Blick nach diesem Kleinod des englischen Familienlebens und der englischen Erziehung geworfen und tiefes Bedauern ausgesprochen worden, dass wir dasselbe verloren haben, auch wol in diesem Mangel der eigentliche Hauptfehler unsrer Erziehung gesucht worden. Die Unklarheit, Zerfahrenheit, der Indifferentismus und Nihilismus in religiösen Dingen, wie sie sich allerdings bei uns schon sehr verbreitet haben, sollen hier gewis als nichts Andres bezeichnet werden wie als das was sie sind, ausserordentlich grosse Mängel in der innern Bildung derjenigen welche mit ihnen behaftet sind; nichts desto weniger müsste eine Annäherung an die englische Art der Religiosität als ein enormer Rückschritt der gesamten

deutschen Cultur angesehen werden, welchen zu machen die Nation, selbst wenn sie es wollte, gar nicht mehr im Stande wäre. Denn welcher Mensch einmal jene bornirte Buchstabengläubigkeit mit ihrem nur zu häufigen Gefolge, dem unwürdigen Aberglauben und der gotteschänderlichen Heuchelei, überwunden hat, sei es durch gänzliche Zurückdrängung aller tieferen Elemente, jeglichen also auch des religiösen Gefühls, sei es durch Zweifel des Verstandes und Beruhigung seiner selbst bei allgemeinen, unbestimmten Vorstellungen und Empfindungen religiöser Art, sei es endlich durch selbstverleugnendes Eindringen in den Geist der Bibel, durch ein Ergreifen des christlich-religiösen Gedankens in seiner ganzen Reinheit und Tiefe, der kann wol zu dieser wahren Religion geführt, durch sie selber aufgeklärt, in seiner religiösen Bildung gefördert werden, nimmermehr aber kann er zurückkehren zu jenem verständnislosen Geplapper erstarrter Geister, nimmermehr die höheren, wenn auch vielleicht noch unklaren Vorstellungen wieder verdunkeln durch den Dunst kindischen Aberglaubens, nimmermehr von dem erquickenden Quell reinsten und tiefster Anschauung die sein Gefühl zum Unendlichen erweitert sich zurückwenden zu den öden Sandwüsten der tödtenden Buchstaben oder gar zu den pestverbreitenden Sümpfen der rechtgläubigen Scheinheiligkeit und Heuchelei. Mögen wir daher in Deutschland von einer einmütigen, allgemein verbreiteten Religiosität noch weit entfernt sein, wir sind doch um ein erhebliches Stück weiter als man in jenem Lande ist, wenn überhaupt Bewegung und Leben besser ist als kalte Erstarrung. Für eine allgemeine, nationale Erziehung aber bedürfen wir freilich einer allgemeinen Grundlage, und es ist ein erfreulicher und erhebender Beweis für die hohe Stufe der inneren Cultur welche die Nation erstiegen hat, dass die nationale Erziehung nicht mehr nur auf die eine Seite des psychischen Lebens, auf die allerdings tiefen, darum aber auch vielfach verhüllten und nur in bestimmten Grenzen entwicklungsfähigen Gefühle, denen es dermalen noch dazu an aller Uebereinstimmung fehlt, sondern auf die alles Gefühl, Phantasie, Verstand und alle übrigen so genannten Kräfte umfassende und verarbeitende Tätigkeit des menschlichen Geistes, auf die höchste Entwicklung des ge-

samen inneren Lebens gegründet werden kann und hoffentlich wird.

Was die Begründung scharfer und vollständiger Beobachtung betrifft, so soll keineswegs geleugnet werden dass dazu in den Familien reichliche Gelegenheit geboten sei, und dass in manchen schon durch das Beispiel der Eltern dieselbe vielfach gefördert wird; allein im Allgemeinen ist selbst da wo die Gelegenheit benutzt wird die Art der Beobachtung doch mehr nur eine unbewusste, eine unmethodische und zerfahrene, welche eben deshalb dem flachen und vorlauten Sprechen über die Dinge eher Vorschub leistet als einen Damm entgegengesetzt. In unsren höheren Schulen ist bis jetzt für diese Begründung so gut wie gar Nichts getan, am wenigsten aber sind die Schüler angeleitet worden auf methodische Weise Beobachtungen anzustellen. Es ist daher kaum zu verwundern, wenn die Erfahrung immer häufiger gemacht wird, dass Leute welche nur eine mittlere Bildung erhalten haben über die durch Universitätsstudien gebildeten, über die Beamten, in dieser Hinsicht eine unleugbare Ueberlegenheit besitzen. Was jene Leute im Leben gelernt haben, das ist diesen die langen Jahre der Schul- und Universitätsbildung hindurch gänzlich entzogen geblieben, ohne dass ihnen ein Ersatz geboten oder ihnen auch nur die Fähigkeit mitgeteilt worden wäre nachher im Leben selber das Versäumte in um so kürzerer Zeit nachzuholen. Die beste Uebung ist und bleibt ja unstreitig eine ausgedehnte Welterfahrung; diese zu machen ist leider nicht Jeder in der Lage; kann sich aber der in kleinem Kreise Wirkende auch mit einer beschränkteren behelfen, so muss jedenfalls Sorge getragen werden, dass er diese auf eine gründliche und wirklich fruchtbare Weise zu machen lernt. Diese Vorbereitung aber ist auch für den welcher im Grossen die Welt kennen zu lernen alle Aussicht hat unerlässlich, damit er nicht am Kleinen und Einzelnen haften bleibt, sondern die Erscheinungen gehörig mit einander zu vergleichen und zu verknüpfen und daraus sich eine reiche, wahre und tief begründete Lebensanschauung zu bilden im Stande sei. Hierzu muss freilich wiederum als wesentlichstes Moment kommen die Bildung, Entwicklung und Vertiefung des eigenen Denkens.

Alle diejenigen welche eine eingehendere Sachkenntnis besitzen werden darin übereinstimmen, dass diese Grundlage der nationalen Bildung und somit diese selbst zu schaffen die jetzt in unsren höheren Schulen herrschende Unterrichtsmethode völlig unzureichend ist. Namentlich in Norddeutschland hat sich als Zweck des Unterrichts und Studiums immer mehr und mehr hervorgedrängt die Ansammlung einer mehr oder minder grossen Menge von Kenntnissen im Gedächtnis und ein Gebrauch derselben rein reproductiver Art. Dagegen ist die Erkenntnis dass die Sammlung von Kenntnissen zwar gut und in gewissem Umfange notwendig, die Hauptsache aber die Bildung d. h. die Entwicklung der Fähigkeit selber zu denken und geistig zu arbeiten sei, dass z. B. die alten Sprachen im Allgemeinen — denn der künftige Philologe kommt hier nicht in Betracht — ausschliesslich dazu dienen sollen in den Schülern die Denkfähigkeit zu entwickeln und zu stärken, durch die Uebung in der höchsten Art von Reflexion über die Erscheinungen einer zu hoher Vollendung gediehenen Sprache und die diesen Erscheinungen zu Grunde liegenden Denkformen des menschlichen Geistes die Fähigkeit zu erlangen jede Art von Denktätigkeit mit Leichtigkeit und Sicherheit auszuüben — diese Erkenntnis und das Streben nach ihr in der Praxis zu verfahren ist in den letzten Jahrzehnten ganz oder doch in hohem Grade in den Hintergrund getreten. Die Ungeeignetheit dieser Methode für den oben aufgestellten Zweck lässt sich am deutlichsten aus den Wirkungen welche sie bisher gehabt hat erkennen. Denn die nächste Wirkung ist die Zerfahrenheit des inneren und damit auch des äussern Lebens. Da dem Schüler der innere Grund und Zusammenhang der Fragmente von vielerlei Wissenschaften die er lernt weder von den Lehrern nachgewiesen wird, noch er selber aus eigener Kraft denselben denkend zu erfassen im Stande ist, so verharren die fragmentarischen Kenntnisse in der Vorstellung in ihrer Isolirtheit, und des Centrums entbehrend von welchem jede Einzelheit erst Licht und belebende Wärme erhält durchirrt die Reflexion, wo es ja bis zu einer solchen kommt, unsicher von einer Einzelheit zur andern tastend die ganze Reihe und verliert jeden festen Grund und Halt. Es fehlt somit, um mich

so auszudrücken, an einem intellectuellen Kern, welcher die Kraft hat alle einzelnen Kenntnisse, jede neue Wahrnehmung und Erkenntnis mit krystallheller Klarheit und Bestimmtheit an sich anschliessen zu lassen. So ohne inneren Zusammenhang und Beziehung neben einander aufgehäuft ist eine Ordnung unter ihnen zu halten nicht lange möglich. Statt dass die gleichartigen Vorstellungen sich zu deutlichen und bestimmten Begriffen innerlich verbänden, geraten alle verschiedenartigen zu einem verworrenen Knäuel durcheinander; da aber klare, bestimmte Urteile ohne klare, bestimmte Begriffe nicht vollzogen werden können, so reisst mit dem Mangel der letzteren die wirkliche Urteilslosigkeit ein und nimmt immer mehr überhand, d. h. die Urteile welche gefällt werden sind in immer grösserer Anzahl schief und flach, weil schon die Vorstellungen aus denen die Begriffe gebildet sind nur in höchst dürftiger Anzahl, einseitig und unrichtig vorhanden sind.

Eine weitere Wirkung dieser Methode ist die Unselbstständigkeit des eigenen Denkens und Wollens. Denn da fast ausschliesslich Kenntnisse überliefert werden, der Lehrer also den gesamten Lernstoff selbst mitbringen und den Schülern fertig vorlegen muss, so können diese sich gar nicht anders als rein receptiv verhalten; tätig den Gegenstand zu erfassen, selber die Kräfte zur Arbeit anzustrengen, durch Combination alles früher Begriffenen und der vom Lehrer etwa gegebenen Elemente das Neue selber zu finden und durch dieses Selbstfinden zu einem wirklichen Besitz zu machen, dazu bietet sich bei jener Methode fast gar keine Gelegenheit. Der Lehrer ermüdet sich über Gebühr durch Sprechen: die Sachen treten ganz äusserlich an die Schüler heran und werden eben so äusserlich von ihnen aufgenommen, um nur zu bald wieder von ihnen vergessen zu werden. Abgesehen von manchen andren Einflüssen, welche aus dem Familien- und Gesellschaftsleben stammend der Schule nicht zur Last gelegt werden können, liegt doch in jener Methode eine ganz vorzügliche Ursache, weshalb von dem grossen Quantum von Kenntnissen nur ein so unendlich kleiner Bruchteil wirklich haften bleibt. Aber schlimmer als das: der Schüler bleibt in stäter absoluter Abhängigkeit vom Lehrer; sobald dieser fehlt, um aus seinem

Vorrat immer mehr hervorzulangen, ist er ratlos und weiss das bereits Erhaltene weder zu verwerten noch selber zu erweitern, weil er nicht geistig arbeiten gelernt hat. Einzig und allein diese Methode macht es möglich, dass so viele Schüler die man nicht Anstand zu nehmen braucht als Dummköpfe zu bezeichnen, d. h. als Köpfe, denen die für wirkliche höhere geistige Tätigkeit erforderliche Erregbarkeit und Kräftigkeit der Uranlagen ohne Zweifel fehlt, nicht nur durch's Gymnasium kommen, sondern als gute, bisweilen als die besten Schüler durch's Gymnasium kommen, dass dagegen gute Köpfe, welche den Trieb haben selber zu arbeiten und zu denken, nur zu häufig von dieser arbeitslosen Arbeit abgeschreckt werden, einen entschiedenen Widerwillen gegen das pedante Aufnehmen pedant gebotener Kenntnisse empfinden, unbändig werden und die Schule verlassen müssen, ja dass solche guten Köpfe zwar aus Ermangelung eines Besseren noch auf die Gymnasien kommen, aber einer höheren Geistestätigkeit, dem Studium und der Wissenschaft in immer geringerer Zahl gewonnen werden. Im Recipiren und blossen Reproduciren kann beinahe der Dümme eine Fertigkeit erlangen, denn auch die Anwendung erlernter Regeln auf einzelne Fälle erhebt sich wenig über blosse Reproduction; würde man lebendige, combinirende, suchende Denkarbeit von ihm verlangen, er würde bald zur Einsicht seiner Unfähigkeit gelangen und aufhören sich und die Lehrer zu plagen — obwol die Letzteren an die Plage nachgerade gewöhnt sind. Sollten aber Einige meinen, auf der Universität müsse eine solche Unfähigkeit bei der Beschäftigung mit der Wissenschaft zu Tage treten, so ist das keineswegs notwendig und selten der Fall. Denn die bisherige Methode des Universitäts-Unterrichts leistet der auf dem Gymnasium eingepflanzten Gewohnheit noch viel mehr Vorschub als jenes selbst. Dort verlangt man doch noch eine Reproduction und controlirt sie: hier hört der Student die Vorlesung, begreift sie oder auch nicht, schreibt positive Notizen nach, mit denen er, auch wenn er Lust zu arbeiten hätte, wenig zu machen weiss; wie er arbeiten soll, lehrt ihn Niemand, ob er auch nur wirklich recipirt hat, darnach fragt Niemand, und erkundigt er sich bei älteren Commilitonen, was er für das Examen wol nötig hat, so hört

er von Niemand das Wort: „Du must diese und diese Gebiete denkend und methodisch durchgearbeitet haben, Du must die völlige geistige Herschaft erweisen über diesen kleineren oder grössern Stoff“, sondern von allen Seiten vernimmt er nur, welche unendlichen Massen einzelner Kenntnisse — denn auch in einem gewissen Zusammenhange gefragt können sie doch noch als einzeln bezeichnet werden — er sich zu erwerben hat, nach wie ganz verschiedenartigen, weit auseinanderliegenden Gegenständen in die Kreuz und in die Quer gefragt wird, dass er also alle Zeit und Kraft darauf verwenden müsse, das möglichst grösste Quantum von Kenntnissen in sein Gedächtnis zu bringen. Hier müssen vor Allem die Mediciner ausgenommen werden; sie sind bei Weitem am Besten daran, weil die Rücksicht auf die Praxis und die für die grosse Masse der Studirenden feste Begrenzung des Objectes eine andre Methode des Lehrens und Lernens mit sich bringt; nächst ihnen dürften sich die Mathematiker wegen der innern Beschaffenheit ihrer Wissenschaft eines ähnlichen Vorteils erfreuen. Aber unter preussischen Juristen z. B., welche, wie ich weiss, sehr günstige Prüfungszeugnisse erhalten haben, haben mir schon manche das Geständnis gemacht, das gesamte Material sei bereits zu solchen Dimensionen angewachsen, dass von einer geistigen Beherrschung desselben beim ersten und zweiten Examen gar keine Rede gewesen sei, und dass sie es für eine völlige Unmöglichkeit hielten trotz fleissigsten Studiums eine solche Herschaft zu erlangen; den grössten Teil hätten auch sie rein gedächtnismässig lernen müssen, und so müsse es Jeder der mit halbwegs gutem Gewissen, auf die Tausende von Möglichkeiten nur halbwegs gerüstet in's Examen gehen wolle. Nicht anders steht es bei den historischen Wissenschaften, nicht anders bei Naturwissenschaften; nach denkender Verarbeitung und innerer Vertiefung dürfte auch bei den Theologen selten gefragt werden, hier lässt man in den Forderungen an die Kenntnisse etwas nach, wenn die „Gesinnungstüchtigkeit“ ausser Zweifel ist. — Denkt man sich nun diese rein receptive Tätigkeit zwölf bis dreizehn Jahre und oft noch länger fortgesetzt, bedenkt man auch dabei, dass in den Jahren des Gymnasiums und der Universität eine selbständige, freie Tatkräftigkeit sich

im Ernste nur auf dem geistigen Gebiete, in Arbeiten bilden und üben kann, dass hierzu fast gar keine Anleitung und äusserst geringe Gelegenheit geboten wird, so ist es leicht begreiflich, dass gerade in den höher gebildeten Kreisen immer weniger Unabhängigkeit und frische Eigentümlichkeit des Denkens und Urteilens, immer weniger freies und kräftiges Ergreifen des wirklichen Lebens und seiner Aufgaben angetroffen wird, dass die Leute, wie sie als Schüler und Studenten getan, so auch als Männer im Leben stets das Heil von Andre erwarten, stets auf Andre blicken, ob diese nicht beginnen werden das zu sagen und zu tun was Alle gleichmässig als notwendig erkennen, statt selbst frisch Hand anzulegen und aus eigenem Denken und Empfinden heraus zu wollen.

Wenn die eben geschilderten Wirkungen der bisherigen Unterrichtsmethode für die gesamte nationale Bildung und das staatliche Leben höchst nachteilig sind, so hat sie doch noch eine andre, welche namentlich dem letzteren in noch höherem Grade zu schaden ebenfalls bereits begonnen hat. Wenn, wie ich oben bemerkte, die Kenntnisse nur äusserlich an den Schüler herantreten und äusserlich von ihm aufgenommen werden, wenn eine wirkliche Denkarbeit und denkende Verarbeitung nicht statt findet, so durchdringen auch die Gegenstände nicht den ganzen Menschen, sie gelangen nicht einmal bis in seinen Geist, geschweige bis in sein Herz, sie haben keine bildende Wirkung, und so bleiben sie in der Tat ohne allen Zusammenhang mit seinem übrigen psychischen Leben, dem Empfinden, den Neigungen und Bestrebungen. Die Kenntnisse, die Gegenstände, das ganze Leben in der Schule existirt im Bewusstsein als etwas Besondres, Getrenntes vom übrigen Leben, der Schüler lebt von früh an wirklich zwei Leben neben einander, das eine äusserlich und oft aus Zwang, weil es ihm Anstrengung und Selbstbeschränkung zumutet, das andre mit allen Gefühlen und allen Neigungen. Diese beiden Leben sind, wie innerlich, so äusserlich der Zeit nach getrennt: das eine lebt der Schüler von acht bis zwölf Uhr Vormittags, zwei bis vier Uhr Nachmittags und etwa sechs bis acht Uhr Abends, das andre die übrige Zeit — wer will erwarten, dass ein Kind, ein Knabe so alle inneren Regungen in der Gewalt

habe, dass er in jenen Stunden das Bewusstsein von diesem ganz verliere? Und was sind die Folgen, wenn er sie nicht in der Gewalt hat? Dieses Doppelleben aber hört mit der Schule keineswegs auf: so getrennt wie hier die Gegenstände von seinem übrigen inneren Sein und Leben waren, so getrennt davon bleibt in leider nur zu vielen Fällen die Wissenschaft, das Fach, das ganz und gar zu ergreifen er schon kaum mehr die Fähigkeit besitzt. Wie es aber auf der Universität gieng, so geht es nachher im Leben mit Amt und Beruf, nicht anders. Studium und Beruf werden unmöglich in derselben Weise behandelt, wie wenn der ganze Mensch dabei ist, d. h. wenn Studium und Beruf den ganzen Menschen durchdrungen, er sich ihnen ganz hingeeben hat. Wie in der Schulzeit Empfindung und Neigung sich ganz anders wohin richteten als auf die Schule, so gehen im Leben Empfindung und Neigung ganz andre Wege, und oft nur um der äussern Not willen werden in den pflichtmässigen Stunden die Wege des Berufes betreten. Daher zum grossen Teil ist es zu erklären, wenn geklagt wird über die rein äusserliche Auffassung des Berufs, über die Lahmheit und Unfreudigkeit in seiner Ausübung, über die um sich greifende Verschlechterung der Beamten. Und sieht man nun das innere Leben an, welches von Jugend auf so abseits von Schule und Studien geführt worden ist, so frappirt die unendliche Leerheit, aber sie ist unvermeidlich. Woher soll denn die Nahrung für dieses Leben kommen, wenn die Quelle auf die es angewiesen ist ihre erquickenden Fluten nicht hineingiesst! das veräusserlichte Familienleben, das flache, glänzende, oft in seinen sittlichen Grundlagen bereits zerfressene Gesellschaftstreiben, die heitren Fahrten und Gelage, die galanten Abenteuer geben ihm keine Nahrung, — das Leben fällt auseinander, die eine Hälfte mühevoll und verdrossen gemachte Berufsarbeit, die andre ein äusserlich heitres und glänzendes, innerlich leeres und ödes Treiben. Daher findet man nicht selten Beamte, die sich als heitre, lebenswürdige, gesellige Männer darstellen, aber einen ernsten Gedanken verstehen und lieben sie nicht, und vom Beruf zu sprechen schickt sich nur soweit es die Gehaltsverhältnisse und das Avancement betrifft. Am meisten fällt diese Art

bei Theologen² auf, von denen man ein doppeltes Recht hat² eine andre Auffassung ihres Berufs und ein andres Leben in demselben zu erwarten. Liberal, heiter bis zur Frivolität ergehen sie sich häufig in Anekdoten und witzigen Anwendungen von Bibelworten: wird im Ernst eine religiöse oder theologische Frage aufgeworfen, so debutiren sie mit den finstersten, engherzig-orthodoxesten, unverständlichen und unverstandenen Citaten aus den Heften eines weiland gehörten grossen Professors! Man bekommt in der That den Eindruck, als habe der Mensch das Zimmer verlassen und der Theologe sei eingetreten: beide haben nur das gemein, dass ihr Wert gleich gering ist.

Um der Gerechtigkeit willen muss ich mir gestatten hier eine Digression zu machen. Es würde eine grosse Ungerechtigkeit sein, wollte man für jene Erscheinungen in den gebildeten und Beamten-Kreisen die Schule ganz allein verantwortlich machen, so gross auch der Anteil ist welchen sie an ihnen hat. Es ist daher notwendig auch auf die andren Factoren hinzuweisen, damit man von einer Reform der Schule nicht grössere Wirkungen erwarte, als sie hervorzubringen im Stande ist, damit wo möglich von allen Seiten Hand angelegt werde, um das Bessere zu erreichen. Eine Hauptursache, welche keine Reform der Schule zu beseitigen vermag, liegt in der bureaukratischen Praxis, vermöge deren die jüngeren Beamten fast ausschliesslich nach ihren Prüfungszeugnissen beurteilt, ihre Leistungsfähigkeit nur darnach abgeschätzt wird, und ihre Verwendung fast eben so ausschliesslich nach der Anciennität erfolgt. Wenn die im Allgemeinen geringe Fähigkeit auch der höheren Beamten einen Menschen in seinem innersten Wesen, seinen eigentlichen Kern und seine Force auch ohne Berichte und Zeugnisse schnell und sicher zu erkennen aus dem unsrer ganzen Nation eigenen Mangel scharfer Beobachtungsfähigkeit herstammt, so ist es doch kein Zweifel, dass Schlendrian und Bequemlichkeit, wenn nicht gar mitunter schlimmere Dinge, ein Wesentliches hinzutun. So giebt es in Deutschland Staaten in welchen die Unfähigkeit oder der Mangel an gutem Willen junge Talente zu erkennen, sie sogleich an die Stellen zu setzen wo sie das ihrer Anlage und Kraft Entsprechende

leisten könnten, zur allgemeinen Staats- und Verwaltungspraxis geworden ist. Nach dem vom reinsten Pedantismus erfundenen Grundsatz dass der junge Mann ohne Ausnahme erst im Kleinen sich bewähren, die ganze Schule der kleinen und kleinsten Erfahrungen durchmachen müsse, nach dem weiteren vom bureaukratischen Dünkel oder Neid erfundenen Grundsatz dass man unmöglich einen jungen Mann an eine Stelle setzen könne in welcher er über älteren, auch tüchtigen Arbeitern stünde, — nach diesen und ähnlichen Grundsätzen lässt man auch die talentvollsten und besten Kräfte sich viele Jahre lang in untergeordneter und erdrückender Tätigkeit abarbeiten, damit sie, wenn sie alt und stumpf geworden sind, endlich an jene Stellen gelangen, in welche sie nun freilich die gepriesenen kleinen Erfahrungen in hinreichender Anzahl und ebenso die Bureautechnik in vollkommenster Ausbildung mitbringen, Gedanken aber, frische, fruchtbringende, schöpferische Tätigkeit innerhalb ihres bestimmten Kreises schwerlich mehr aufbringen, weil sie diese Besitztümer auf dem langen Wege verloren haben. Um ein Beispiel anzuführen, erinnere ich nur an die in der preussischen Verwaltung herrschende Praxis, dass ein Regierungsassessor unter keinen Umständen eher zum Regierungsrat ernannt wird, als bis er die gehörige Anzahl von Jahren hinter sich hat; dann allerdings wird Jeder dazu ernannt gegen welchen nichts Besondres vorliegt. Es mögen also mittelmässige oder vorzügliche Köpfe sein, sie mögen nur eben ihre Schuldigkeit tun oder mit wahrem Eifer für die Sache dem Staate doppelte Dienste leisten: einerlei, wer nicht so und so viel Jahre (gegenwärtig 8—9) Assessor gewesen ist wird nicht Regierungsrat! Natürlich kann man gegen solche Praxis nur die Stimme erheben unter der Voraussetzung, dass Jeder, welcher dem Staate dient vom Staat dafür eine seiner Bildung und seinen Leistungen entsprechende Besoldung erhält. Macht man hiergegen geltend, dass es schon oft Zeiten gegeben habe wo allerdings ein erheblicher Teil der Assessoren überzählig war, der Staat also keine Veranlassung hatte alle zu besolden, so muss man dagegen erinnern, dass der Staat auch keineswegs die Verpflichtung hat Jeden welcher die juristischen Examina vorschriftmässig

absolvirt hat anzustellen oder nur zur Beschäftigung in seinem Dienste zuzulassen. Es hat auch Zeiten gegeben in welchen es dergeprüften Schulamtsandidaten viel mehr gab als angestellt werden konnten: der Staat hat sie freilich nicht in seinen Dienste consequent ohne Besoldung arbeiten lassen, aber auch durchaus nicht die Verpflichtung gefühlt jeden, er mochte gut oder mittelmässig sein, mit der Zeit anzustellen, wie er sie sich jetzt bei der Verwaltung aufzuerlegen scheint. Ich möchte nicht misverstanden werden: es ist nicht meine Absicht und kann es vernünftiger Weise nicht sein gegen die Praxis dass man junge Leute bei kleinen Aufgaben beginnen lässt, und dass man *ceteris paribus* den älteren Beamten den Vorrang einräumt, zu polemisieren. Das ist nicht weniger als vernünftig und billig, und die Staaten in welchen man im Allgemeinen so verfuhr, haben sich bisher sehr wol dabei befunden. Nur darauf, als auf eine der Ursachen der abnehmenden Beamtenqualität, sollte hier hingewiesen werden, dass man sei es nie sei es zu selten eine Ausnahme da macht wo die Ausnahme nicht nur in der Sache völlig begründet, sondern im Interesse des Staates selber notwendig wäre; nur dieses consequente Geradeaussteuern, dieses unabsichtliche oder absichtliche Ignoriren von Capacitäten, nur die Erstarrung in einer für die Mehrzahl richtigen Praxis soll als pedant und dem Beamtentum schädlich hingestellt werden.

Auf eine zweite Ursache welche zu beseitigen ausserhalb der Macht der Schule liegt möchte ich mich fast schämen nochmals zurückzukommen, weil sie gar zu bekannt ist, die ganz unzureichende Besoldung der Beamten in manchen Staaten Deutschlands, besonders in dem leitenden Staate Preussen.* Es ist über diesen Punkt hinreichend ge-

* Es ist vor Kurzem von einem preussischen Minister das grosse Wort ausgesprochen worden, der Staatsbeamte müsse die Entschädigung für seine Leistungen nicht allein im Gelde suchen, sondern auch in der Ehre einem grossen Staate zu dienen. Das Haus der Abgeordneten antwortete darauf mit „Heiterkeit“, und in der That kann diese, in Anbetracht der wirklichen Gehaltsverhältnisse nur wie Ironie klingende Aeusserung nichts Andres hervorrufen. Der Geist und Inhalt dieser Arbeit wird es ausser Zweifel setzen, dass ich gewis zu denen gehöre welche mit hartnäckiger Zähigkeit daran festhalten, dass geistige Leistungen und Geld überhaupt völlig incommensurable Dinge sind, und

gesprochen und geschrieben worden; aber ich finde, dass ein Gesichtspunkt immer noch nicht genug betont wird, dass man nämlich beim Beamten für die Normirung seines Gehalts nicht nur das Mass seiner Leistungen in Anschlag bringen darf, sondern auch das Mass der von ihm geforderten und erworbenen Bildung. Nur nach jenen zu fragen ist um so unbilliger, da der Staat keinen Beamten vor der festgesetzten Zeit zulässt die Probe abzulegen ob er Höheres nicht sehr wol zu leisten im Stande ist, als seine ihm verliehene Stellung ihm ermöglicht. Es wird meines Erachtens nicht genug erwogen, dass mit einem gewissen Grade innerer Bildung sich mit Naturnotwendigkeit, und gerade je mehr die Bildung den ganzen Menschen durchdrungen hat, eine gewisse Anzahl von Ansprüchen an's äussere Leben verbindet, dass ein Mann welcher den Anforderungen des Staats in Hinsicht seiner wirklichen Bildung entsprochen hat ganz unmöglich so leben kann, wie das seinen augenblicklichen Leistungen angemessene Gehalt es etwa gestattet. Ohne Zweifel ist es diesem Umstande in hohem Grade zuzuschreiben, wenn die

hoffentlich werden das nur diejenigen leugnen, welche bereits so tief gesunken sind, um den Wert einer geistigen Leistung darnach bemessen zu wollen welchen materiellen Gewinn sie bringt. Die Entschädigung für die Leistungen als Staatsbeamter im Gelde zu suchen scheint mir daher so unwürdig, dass man ohne Beweis noch keinem Staatsbeamten zutrauen darf, dass er in seinem Herzen so tut. Aber diess ist auch gar nicht der Gesichtspunkt nach welchem der Staat verfahren soll; sondern er hat einfach die Pflicht denjenigen welche um ihm zu dienen keine Opfer und keine Zeit gespart haben, die jetzt fort und fort Zeit, geistige und körperliche Kräfte in seinem Dienste verwenden, die Möglichkeit zu gewähren eine ihrer Bildung wenigstens halbwegs entsprechende, sorgenfreie Existenz zu führen, um neben der schweren Arbeit des Berufs nicht noch von Nahrungssorgen gedrückt und von Mitbürgern die an unmittelbaren Leistungen für den Staat wie an geistiger Bildung entschieden unter ihnen stehen bemitleidet zu werden. Zu dem obigen Ausspruch läge ein Grund nur dann vor, wenn die preussischen Beamten ein luxuriöses Leben führen oder Reichtümer sammeln wollten! wird sie aber den niedrigsten Anforderungen gegenüber getan, so kann man nur annehmen, dass ihr Urheber nie gelernt oder längst vergessen hat was es für einen geistig gebildeten Mann in der Stellung eines Staatsbeamten heisst selbst und mit der Familie mit der Not ringen. Mit der Ehre des Vaters dem Staate zu dienen lassen die Kinder sich weder nähren noch kleiden.

Leute von vorn herein darauf ausgehen sich nur äusserlich die nötige Fertigkeit anzueignen, da der Staat ja doch nichts weiter bei seiner Besoldung berücksichtigt als diese Fertigkeit, eine höhere Bildung sie nur zu höheren Ansprüchen führen würde die jener doch nicht befriedigt. So kann es in der Tat den Anschein gewinnen, als sei z. B. der handwerksmässige Gymnasiallehrer, der am Tage seine Stunden gibt und Hefte corrigirt und, ohne alle Schmerzen um ideale Wissenschaftlichkeit, sich Abends mit einem Quantum Bier und Tabacksqualm in einem Lokale bei alltäglichster Unterhaltung begnügt, viel gescheider und glücklicher daran als der wirklich geistig gebildete und vorwärts strebende Mann, der neben jener Tätigkeit seine höhere Richtung bewahrt und demgemäss höhere Ansprüche an häusliche Umgebung, Gesellschaft und geistig anregende und aesthetisch befriedigende Unterhaltung erhebt, denen zu genügen seine Einnahme ihm nicht gestattet. Allein nach der Bildung zu fragen wäre eben so falsch und brächte den Staat in die heilloseste Verwirrung, allein auch jene Einseitigkeit schadet ihm nicht wenig. Mit weiteren Erörterungen über den Misstand und seine Folgen will ich den Leser nicht langweilen.

Bei den bisherigen Betrachtungen habe ich, wie oben bemerkt, überwiegend Norddeutschland im Auge gehabt. Eine erhebliche Zahl der erwähnten Mängel existirt auch in Süddeutschland, wie denn z. B. die elterliche Willkür noch grösser, die Behandlung der erwachsenen Söhne als „Buben“ noch allgemeiner ist, die völlige Unmündigkeit in welcher diese gehalten werden noch viel länger dauert als im Norden. Nur in Hinsicht der Unterrichtsmethode dürften einige Staaten des Südens jenem voran sein, indem die Eigentümlichkeit des süddeutschen Charakters, vermöge deren er die Dinge unmittelbarer, mehr mit den tieferen Seiten seines psychischen Lebens erfasst und unwillkürlich sie dadurch tiefer in sich hineinzieht, jener äusserlichen und nur receptiven Tätigkeit von selbst widersteht. Immerhin ist auch dort noch genug zu tun, wie denn auch dort bereits über einreissende Flachheit der Bildung geklagt wird.

Was nun die ausserhalb der Schule liegenden Ursachen der hier besprochenen Mängel betrifft, so kann diese natürlich

nur der Staat beseitigen. Die Reformen welche er, denen der Schule die Hand bietend, vorzunehmen hat müssen meiner Meinung nach darauf hinarbeiten, dass als Beamter dem zu Staate dienen nicht nur in den Augen idealer Schwärmer und unpraktischer Köpfe, sondern auch nüchtern und ruhig überlegender und den Verhältnissen volle Rechnung tragender Männer wieder eine wirkliche Ehre wird und vom grossen Publicum in allen Schichten auch als eine Ehre, als etwas Hohes und Strebenswertes betrachtet wird. Ein Hauptmittel zur Erreichung dieses Zieles ist die Verminderung der Beamtenzahl in allen Verwaltungszweigen, damit der Staat nicht mehr nötig habe auch mit dem Mittelmässigen und Untergeordneten fürlieb zu nehmen, vielmehr ohne einen Mangel an Arbeitskräften fürchten oder die vorhandenen überlasten zu müssen unbeschränkt sich die besten Köpfe wählen könne — und die nach der unten zu entwickelnden Methode gebildeten Beamten werden das verstehen — deren Arbeit und ganze geistig-sittliche Persönlichkeit dem gesamten Stande ein erhöhtes Ansehen nach allen Seiten hin geben muss, weil Jeder sich zu der Anerkennung einer wirklichen Ueberlegenheit genötigt fühlt. Soll diess möglich sein, so werden die vielfach noch vorhandenen weitschweifigen und pedantischen Formen der Geschäftsbehandlung beseitigt und an ihre Stelle die kürzesten, ausschliesslich durch die Sache und das Ganze der Staatsverwaltung bedingten gesetzt werden müssen. Dadurch werden jene Beamten auch zugleich von einem grossen Teil der Last mechanischer Arbeiten befreit werden* und ihr Denkvermögen lebendig, ihre Produktionskraft frisch zu erhalten im Stande sein, auch die Bureaukratie selber keine Ursache mehr haben die Production eigener Gedanken von Seiten der Beamten mit Mistrauen und Eifersucht zu verfolgen. Dann wird der Staat auch Mittel die Hülle und Fülle haben die Beamten nicht nur ihrer Bildung und bürgerlichen hervorragenden Stellung gemäss zu besolden, sondern auch diejenigen später anzustellenden Candidaten welche etwa aus eigenen Kräften

* Ich meine hiermit nicht die auch mit der höchsten Art geistiger Fähigkeit sobald sie heraustreten will notwendig verbundene mechanische Arbeit.

dazu nicht in der Lage wären auf Reisen zu schicken, um wenigstens das gleiche Mass von Menschen- und Weltkenntnis sich zu erwerben, welches die mittleren Kreise, mit denen sie doch fortwährend zu thun haben und denen sie in jeder Art allgemeiner Bildung überlegen sein sollen, in immer ausgedehnterem Umfang sich anzueignen trachten. Es würde nicht lange dauern, so würden die Söhne der wolhabendsten und gebildetsten Familien einen an sich ehrenvollen und dem Staate überaus nützlichen Wettlauf um die Ehre dem Staate zu dienen beginnen, während jetzt sie vieler Orten die wolbegründete Furcht vor der frühen Abnutzung ihrer besten Kräfte, einer sorgenvollen Existenz und einer im Vergleich zu der aufgewandten Mühe und Hingabe keineswegs hinreichend geachteten Stellung abschreckt, so dass der Staat an Wählen nicht mehr denken kann und nur zufrieden sein muss, dass überhaupt noch Leute der Beamten-carriere sich widmen. — Alle diese soeben dargelegten Gesichtspunkte sind hinreichend bekannt und, wie bemerkt, hier nur nochmals hervorgehoben, um Jeden aufmerksam zu machen, dass für einen Umschwung zum Besseren noch manche Factoren nötig sind deren Herbeischaffung von der Schule nicht erwartet werden darf.

Was von der Schule, um eine wahrhaft nationale Bildung im oben bezeichneten Sinne zu vermitteln, gefordert werden darf und muss, das ist die strenge und durchgreifend consequente Einführung einer andren Methode des Unterrichts, und diese Forderung gilt in gleicher Weise für die Universitäten wie für die Gymnasien, woraus eine andre Art der Examina in subjectiver und objectiver Beziehung ganz von selbst erwachsen wird. Von welcher Art im Allgemeinen jene andre Methode des Unterrichts wird sein müssen geht schon aus dem Gegensatz zu der oben geschilderten, bisher angewandten falschen hervor: es muss weniger darauf Bedacht genommen werden dem Schüler in möglichst kurzer Zeit eine gewisse Menge gedächtnismässig aufzunehmender Kenntnisse beizubringen, dem Studenten die durch fremde Untersuchungen, von denen er nur in günstigen Fällen einige Kenntniss erhält, festgestellten Tatsachen einer Wissenschaft als einen Lernstoff vorzulegen mit welchem er beginnen

kann was er will, als vielmehr darauf im Schüler und Studenten, je auf die entsprechende Weise, das Verständniss zu entwickeln und zu vertiefen, besonders aber die eigene, wirkliche Denktätigkeit überall anzuregen und auszubilden, unter fortgesetzter, möglichst persönlicher Leitung bis eine freie und sichere Selbständigkeit erreicht ist. Wie diess gemeint ist lässt sich aber nur an einzelnen Beispielen klar machen; um daher bei dem schwer zu allseitiger Verständlichkeit zu bringenden Allgemeinen nicht lange zu verweilen, wird es sich empfehlen lieber sogleich zur Wahl der für den Gymnasialunterricht passenden Gegenstände überzugehen und theils durch die Begründung dieser Wahl theils unmittelbar bei jedem einzelnen die verlangte Methode darzulegen.

1. Als Hauptgegenstand des Unterrichts in Gymnasien sind auch in Rücksicht auf das hier geforderte Endziel einer nationalen Bildung festzuhalten die beiden klassischen Sprachen, die lateinische und griechische. Wären die hier vorgelegten Betrachtungen nur an Pädagogen von Fach gerichtet, so würde jede Darlegung der Gründe für die Beibehaltung jener als Hauptunterrichtsgegenstands überflüssig sein; in Rücksicht aber auf die übrigen Leser glaube ich eine kurze Begründung der heute im Publicum so vielfach angefochtenen Wahl nicht wol umgehen zu dürfen.

Es darf als allgemein zugestanden angenommen werden, dass es die Aufgabe unsrer höheren Schulen ist den höchsten Grad geistiger Bildung, welcher dem Menschen überhaupt erreichbar ist, den Schülern zu vermitteln. Dieser höchste Grad ist aber noch nicht erreicht, wenn der Mensch von den ihn umgebenden Dingen und ihrem Zusammenhange eine hinreichende Kenntniss gewonnen hat, auch noch nicht, wenn er gelernt hat was vor ihm die Menschen gedacht, geschrieben, getan haben, auch dann noch nicht, wenn er durch gedächtnismässiges Recipiren und Reproduciren und praktische Uebung die Fertigkeit erlangt fremde Sprachen zu verstehen und sich geläufig in ihnen auszudrücken: sondern erst, wenn er in die Werkstätte des menschlichen Geistes selbst eingedrungen ist, wenn er die Formen und Gesetze kennen gelernt hat in und nach welchen dieser seine Functionen vollzieht, wenn

er bis zu dieser höchsten Denktätigkeit, der Reflexion über das Denken selber, und somit zum klaren, bestimmten Bewusstsein über diese seine höchste Lebenstätigkeit, über die Mittel und Macht welche er in sich selbst besitzt vorgedrungen ist, und damit zugleich zu der Fähigkeit dieselben unter allen Umständen nach allen Richtungen hin leicht und sicher anzuwenden. Es versteht sich von selbst, dass mit der Bezeichnung dieser Stufe geistiger Bildung als der höchsten der grossen Bedeutung jener andern nicht das mindeste genommen werden soll; wo es sich aber um die Mitteilung des höchsten Grades geistiger Bildung handelt darf bei jenen nicht stehen geblieben werden. Um zu dieser Erkenntnis der höchsten Tätigkeit des menschlichen Geistes zu gelangen, besitzen wir bis jetzt immer noch kein andres Mittel als die Sprache; nur durch sie, nur durch die Reflexion über die Formen und Gesetze der Sprache sind wir im Stande zu der über die Formen und Gesetze des Denkens hindurchzudringen und dann auch tiefere Vorgänge im Innern des Geistes zu ahnen, unmittelbar zu schauen und uns ihrer bewusst zu werden, welche in der Sprache noch nicht zum Ausdruck gelangt sind. Als ganz vorzüglich geeignet zu dieser höchsten Reflexion hinzuführen haben seit Jahrhunderten die lateinische und griechische Sprache den Vorzug vor allen andern erhalten, und aus einem doppelten Grunde mit vollem Recht. Denn einmal kommt es darauf an, dass diejenige Sprache an welcher und durch welche die Schüler zur Reflexion angeleitet werden sollen der eigenen in einer gewissen Entfernung und Objectivität gegenüberstehe. Denn da die Denktätigkeit erst entwickelt werden soll, da die Reflexion noch mit andern Elementen im Innern, Gefühlen Stimmungen Neigungen, gleichsam verwachsen ist und von diesen erst abgelöst und zu völliger Klarheit geläutert werden soll, so würde eine Sprache welche der eigenen nahe verwandt auch nah verwandte Denkformen zum Ausdruck brächte nie mit dieser zwingenden Gewalt seine Reflexion herausfordern, er würde sie vielleicht mit seiner ganzen Subjectivität ergreifen und als etwas Verwandtes, Gleichartiges schnell in sich hineinziehen, er würde sie so vielleicht mit leichter Mühe bewältigen, aber der Zweck wäre verfehlt, die notwendigen Abstractionen würden

nicht gemacht, die Reflexion aus dem latenten Zustande nicht frei geworden, der Schüler trotz jener Beherrschung zur höchsten Denkfähigkeit nicht gelangt sein. Gerade also um ihres weiteren Entferntseins willen von den modernen Sprachen haben die modernen Nationen, und wir Deutsche besonders, ihnen einen so hohen Wert für die Bildung beigelegt, während auf der andern Seite die Vorzüge welche sie vor allen übrigen alten Sprachen haben so in die Augen springen, dass sie auch für den Laien kaum mehr einer Erwähnung bedürfen. Es ist namentlich die bewunderungswürdige Einfachheit und klare Bestimmtheit der Denkformen, welche sie gerade für den in diese Reflexion erst Einzuführenden besonders empfiehlt, und die fast von keiner andern Sprache als jenen beiden erreichte Congruenz des Gedankens mit dem sprachlichen Ausdruck, welche es ermöglicht an den Sprachformen fast vollständig erschöpfend die Denkformen aufzuweisen und dem Schüler bis zu völliger Beherrschung vertraut zu machen. Um wie viel weiter unsre modernen Sprachen von dieser Fähigkeit den gesamten Inhalt des psychischen Lebens zum adäquaten Ausdrucke zu bringen entfernt sind, kann Jeder schon an der einen Tatsache ersehen, dass wir uns genötigt gefühlt haben neben der Wortsprache noch eine andre nicht nur zu Hilfe zu nehmen, was bis zu gewissem Grade alle, auch die alten, Völker getan haben, sondern sie zu völliger Selbständigkeit zu entwickeln und zu einer Vollkommenheit emporzuführen, welche den Alten ewig unerreichbar geblieben wäre, die Sprache der Musik, namentlich der ganz freien Instrumentalmusik. Was aber gegen die modernen Sprachen als Mittel für die Ueberlieferung der höchsten geistigen Bildung oben geltend gemacht wurde ist in noch viel höherem Grade natürlich gegen die Anwendung der Muttersprache für diesen Zweck einzuwenden. — Wenn nun trotz ihrer unbestreitbaren Vorzüglichkeit im angegebenen Sinne die klassischen Sprachen heute so vielfach in Miscredit geraten sind und selbst von Pädagogen hin und wieder ganz verworfen werden, so liegt das einerseits an dem herrschenden praktischen Materialismus, der von höherer geistiger Bildung überhaupt nichts wissen sondern nur heute schnell gelernt haben will womit er morgen Geld verdienen kann — mit diesem wird

hier überhaupt nicht verhandelt — andererseits aber haben allerdings unsre höheren Lehranstalten durch die in den letzten Decennien herrschend gewordene Methode jene zu lehren wesentlich Veranlassung dazu gegeben. Denn der Laie, ohne die innere Fehlerhaftigkeit der Methode sich klar machen oder nachweisen zu können, musste ganz äusserlich und unwillkürlich den Eindruck bekommen, als würde die Erlernung der alten Sprachen von Seiten der Schulen als Selbstzweck betrachtet, und zog er diesen Gewinn mit dem Aufwande von Zeit und Mühe in Vergleich, so lässt es sich sehr wol begreifen, dass er zu dem Resultat kam dass, wenn es denn doch nur auf Erwerbung von Kenntnissen, speciel Sprachkenntnissen, ankomme, es eine grosse Menge anderer Kenntnisse, und vor Allem die neueren Sprachen, gebe welche den Söhnen in ihrem künftigen Lebensberufe ungleich mehr nützen würden und sich in verhältnismässig viel kürzerer Zeit gewinnen liessen als jene der alten. So viel zur Erklärung der weitverbreiteten Feindseligkeit gegen die alten Sprachen als Hauptgegenstand des Gymnasialunterrichts. Es wird hoffentlich nicht erwartet werden, dass hier bei diesem alleräusserlichsten Eindruck stehen geblieben und dieses Raisonnement für die Fehler der bisherigen Methode wirklich treffend oder gar erschöpfend gehalten wird. Vielmehr muss diese Methode, wofern die Ausbildung der höchsten Denktätigkeit als Zweck festgehalten wird, als in ihrem ganzen Wesen falsch bezeichnet werden, weil sie nun und nimmermehr zu jenem Ziele hinzuführen im Stande ist. Was diese Methode gut und mit der Zeit immer besser gemacht hat, daher auch unter allen Umständen gewahrt werden soll, ist die Einübung der elementaren Formen und Einprägung des Wörternvorrats; hier kann jede Erleichterung nur als Gewinn begrüsst werden, und nur in Bezug auf das letztere bliebe vielleicht zu wünschen, dass die Kinder keine Wörter der fremden Sprache lernten ohne eine Anschauung von der Sache zu haben. Sobald aber diese elementaren Formen eingeübt sind und zur Kenntnis der Sprachformen vorgeschritten wird, ist man bisher auf den falschen Weg geraten, dass man den Schülern die Abstraction oder vielmehr die Resultate der Abstractionsprocesse fertig vorlegt d. h. die Regeln der Grammatik als gedächtnis-

mässig aufzunehmenden Lernstoff gibt und hinterher sie ihnen durch eine höchst dürftige Anzahl aus dem Zusammenhang gerissener, also selbst schon nur halb verständlicher, Beispiele zum Verständnis zu bringen sucht. Das Falsche dieses Verfahrens bleibt auch, wenn man nach der Hand, wie der Ausdruck lautet, „die Regeln durch Extemporalien einübt“ oder, wofern sich die Lehrer wirklich die Zeit nehmen, bei einer knapp bemessenen Lectüre auf die zufällig vorkommenden Beispiele hinweist. Man wolle nur einen Augenblick erwägen, was denn das heisst „die Regeln einüben und ihre Anwendung auf einen einzelnen, eigens für sie präparirten, concreten Fall lehren“! Die Tätigkeit welche der Schüler dabei ausübt ist doch kaum etwas mehr als Reproduction, höchstens eine Art Subsumption, und Niemand in der Welt wird behaupten wollen, es sei eine wirkliche Denktätigkeit oder leite zu einer solchen an. Indem nun der Unterricht in den alten Sprachen Jahrzente lang auf diesem unrichtigen, dem Ziele abgewandten Wege fortgeschritten ist, hat er vielleicht am meisten dazu beigetragen, worüber bei den jüngeren Generationen am meisten zu klagen ist, zu der geistigen Zerfahrenheit und dem Mangel an Denkfähigkeit. Denn da den Schülern die Abstraction fertig gegeben und sie neun bis zehn Jahre hindurch in vielen Stunden wöchentlich immer nur dazu angeleitet werden nach dieser Abstraction den einzelnen Fall zu behandeln, so müssen sie jene rein als das Mittel ansehen und mit ihrer ganzen Aufmerksamkeit und geistigen Kraft bei den einzelnen concreten Fällen verharren, deren richtige Behandlung ihnen als Endzweck aller Sprachstudien erscheinen und deren ganz zerstreute Vorstellungen sich ihnen tief einprägen. Denn war und ist die Zahl derjenigen Schüler welche die Regeln selbst in einen dem Sprachorganismus angemessenen lebendigen innern Zusammenhang zu setzen vermögen, wie alle Pädagogen von Erfahrung zugestehen werden, ganz unendlich gering, wie viel geringer muss noch die Zahl derer sein, welche in geistiger Zusammenfassung und reflectirendem Ueberschauen gar so weit gelangen sollten durch jene Regeln und unter jene Regeln die einzelnen concreten Fälle wirklich zu einem wenn auch nur kleinen Bruchteil der Sprache selbst zusammen zu bringen und zusammen fest zu halten! Das ist

auch schlechterdings nicht zu verlangen; da aber der überwiegend grösste Teil der Schüler nur an dieser grösseren oder geringeren Menge einzelner Fälle mit seinem Denken haften bleibt, alle diese Fälle, und wären ihrer noch so viele, für sein Denken, sein inneres Leben stets ohne Bedeutung und ohne Frucht bleiben, so kann das Resultat kein andres sein als jene beklagenswerte Zerstreutheit und Zerfahrenheit des geistigen Lebens. Denken aber lernen die Schüler auf diese Weise überhaupt nicht. Diess kann nur geschehen, wenn man sie anleitet gerade die Abstractionen selber zu machen. Der Weg also welcher zu unsrem oben bezeichneten Ziele führt ist gerade der umgekehrte: auszugehen ist von der unmittelbaren lebendigen Anschauung der Sprache. Hat der Schüler die elementare Formlehre inne, so lege man alle Grammatik bei Seite und lasse ihn, so zu sagen, sich seine Grammatik selber machen, d. h. man gebe ihm eine möglichst grosse Fülle des Concreten, leite ihn an das Gleichartige herauszusuchen und sich dadurch allmählich eine reiche Sammlung von Vorstellungen in seinem Innern anzulegen, endlich lehre man ihn den Abstractionsprocess selbst ausführen und sich dadurch selbst die Begriffe von den besondren und allgemeinen Sprachformen und den ihnen zum Grunde liegenden Denkformen bilden. Es ist diess ein mühevolleres und langsames Verfahren, allein es gibt auch nirgends ein Gesetz welches uns nötigte unsre Schüler mit der Schnelligkeit des Dampfes zu einer Scheinreife zu treiben, und das Endresultat ist der langen Mühe sicher wert. Denn da der Schüler bei dieser Methode das Einzelne nur kennen lernt, um es zum Besondren zu vereinigen, und das Besondre wiederum nicht an und für sich sondern mit Hinblick auf die höchste Einheit betrachten lernt, so ist es, da all sein geistiges Arbeiten immer nur auf die Zusammenfassung zur höchsten Abstraction, die Bildung der Begriffe hingeht, ganz unmöglich, dass er am Einzelnen, Zerstreuten kleben bleiben, dass er nach Jahre langer Uebung und fortgesetzter, methodischer Steigerung nicht beim Uebergang zur Universität die Fertigkeit besitzen sollte jede Art von Denktätigkeit, jeden Abstractionsprocess, jede Begriffsbildung, sobald ihm die gehörige Menge von Anschauungen und Vorstellungen gegeben ist, sicher und be-

wust auszuführen, ja sogar in jede fremde Denktätigkeit eindringen, die Richtigkeit und Vollständigkeit ihrer Begriffe prüfen zu können. Wie diese Methode praktisch anzubahnen und einzuführen sein wird, darüber zu sprechen ist hier noch nicht der Ort, das wird unten im ganzen Zusammenhange zu erörtern sein; hier handelt es sich nur um ihre theoretische Feststellung. Was ihr aber noch zur besondern Empfehlung gereicht ist diess, dass gerade sie auch die sonst so seltene Gelegenheit in reichem Masse bietet die Beobachtungsfähigkeit der Schüler ganz unwillkürlich auszubilden und zu schärfen, indem sie ja fortgesetzt an der Sprache beobachten, immer von Neuem Gleichartiges und Verschiedenes, Allgemeines und Individuelles von einander sondern müssen. Statt der bisherigen ungeheuren Ausdehnung der grammatischen Studien und der Einübung grammatischer Regeln wird daher vielmehr das Hauptgewicht zu legen und werden die Stunden fast ganz anzuwenden sein zu einer reich ausgestatteten, umfassenden Lectüre. Durch sie gewinnen wir ausserdem den grossen Vorteil, dass die Schüler eine viel tiefer gehende, reichere und lebendigere Anschauung vom gesamten Leben des Altertums gewinnen werden, als es bisher möglich gewesen ist, und da ein solches Eindringen in fremdes Volksleben nicht verfehlen kann die Vergleichung mit dem eigenen, gegenwärtigen fortwährend herauszufordern, so wird auch dadurch der Blick, die vergleichende Beobachtung in eminenter Weise geschärft werden.

Aber die bisherige Methode hat den Schülern ausser dem oben bezeichneten noch einen andern, sehr erheblichen Nachteil gebracht. Sie sind durch dieselbe nämlich gewöhnt worden die Form, den sprachlichen Ausdruck als die Hauptsache und Hauptaufgabe all' ihres Bemühens anzusehen, und diese einseitige und weit übertriebene Bedeutung, welche der Ausdruck in ihrer Vorstellung gewinnt muss um so ungünstiger wirken, je weniger von Seiten einer inneren Entwicklung, einer Ausbildung wirklichen und richtigen Denkens ein Gegengewicht dagegen vorhanden ist. Der Stoff welcher von den Lehrern ihnen zum Ausdruck in der fremden, also besonders der lateinischen, Sprache gegeben wird bleibt ihnen in sehr vielen Fällen nur halb verstanden, er-

scheint ihnen als ganz Nebensächliches und wird kaum von einigen wenigen hervorragenden Schülern zum Gegenstand wirklicher Reflexion erhoben, wozu auch schon die Zeit selten hinreicht. Wie wenig die Schüler im Allgemeinen darauf hin gebildet werden einen Gedanken, bevor sie ihn lateinisch wiederzugeben versuchen, wirklich zu verstehen, davon kann man sich täglich überzeugen, wenn man einmal diese Anforderung ernstlich an sie stellt; alsdann kann man sehr leicht die Beobachtung machen, wie diese ganz ungewohnte Arbeit sie so verwirrt, dass sie nun den correcten Ausdruck wirklich nicht finden, während sie ihn nach dem gewohnten Schlendrian gewis gefunden hätten! Das Uebelste aber ist dass die Schüler, gemäss dem allgemeinen psychologischen Gesetze, mit all' ihrem Denken und Trachten bei dem Ausdruck stehen bleiben, der fort und fort nicht nur als das Spätere sondern wirklich als das Wichtigste in ihre Vorstellung eingeht, und sich so bei ihnen für die Schule und auch das spätere Leben der höchst gefährliche Irrtum fest setzt, ein allezeit fertiger, gewandter Ausdruck sei überhaupt die Hauptaufgabe der Bildung, und dass wer allezeit rede auch allezeit denke! Was durch jene Jahre langen Bemühungen die Schüler zu einem correcten lateinischen Ausdruck zu bringen im besten Falle erreicht werden kann ist eben eine gewisse Gewandtheit im Lateinschreiben, und die Zahl der höheren Lehranstalten welche dieses geradezu als das höchste Ziel alles Lateinlernens hinstellen ist ja gar nicht gering. Ganz abgesehen von dem Ziele welches oben als das höchste für den gesamten höheren Unterricht aufgestellt worden ist, kann die Fertigkeit ein gutes und gewandtes Latein zu schreiben, so hübsch es ja an sich ist, doch von Niemand mehr im Ernste als Aufgabe des Unterrichts in jener Sprache oder gar des ganzen Gymnasialunterrichts heutzutage dargestellt werden. Wir dürfen es einigen eingefleischten Pedanten überlassen fort und fort die Behauptung zu wagen, Niemand sei wissenschaftlich gebildet der nicht Latein schreiben könne, ja wir dürfen uns sogar des Nachweises der Berechtigung des ablehnenden Urtheils überheben und ruhig von der andern Seite den der Notwendigkeit jener Fertigkeit abwarten. Ueber solche Forderungen,

wie sie wol von Einzelnen noch aufgestellt werden, hat die Nation bereits begonnen unbekümmert hinwegzuschreiten und wird diesen Fortschritt sicher vollenden, so dass der noch immer bestehende Zwang dass irgend welche Nicht-Philologen ihre Doctordissertationen in lateinischer Sprache abfassen müssen sicherlich auch bald beseitigt werden wird. Dass man von einem Philologen die Fertigkeit sich in der Sprache die er zum Gegenstande seines Lebensstudiums macht gewandt auszudrücken verlangt ist nicht mehr als billig, das Gymnasium aber bereitet für das philologische Fach ebenso wenig speciel vor wie für irgend ein andres, d. h. für alle andern ebenso wie für dieses, eine besondere Berücksichtigung desselben könnte durch nichts motivirt werden. Was aber vom Lateinschreiben gilt findet mindestens ebenso auf das Lateinsprechen Anwendung; die allergrössten Bedenken aber dürften zu erheben sein gegen das Examiniren in lateinischer Sprache beim Maturitätsexamen. Man kann es dreist für eine Unmöglichkeit erklären, dass irgend ein Examiner im Stande ist aus den meist mit unendlichem Ringen vorgebrachten Brocken über die Kenntnisse des Examinanden in dieser Sprache oder seine Kenntnisse vom Altertum oder gar über die Höhe und Reife seiner Bildung ein richtiges Urtheil zu gewinnen. Wer diesen qualvollen Procedures beigewohnt hat wird, wofern er mit den hier aufgestellten Forderungen nur halbwegs einverstanden ist, nicht umhin können gerade in diesem für unsre jetzige Zeit beinahe lächerlich gewordenen Reste einer früheren, wesentlich andern Epoche den Beweis für die Aeusserlichkeit, Flachheit und Lückenhaftigkeit der geforderten und erlangten Bildung zu erblicken. Behält man nun aber im Auge, dass es künftig gerade darauf ankommt die Individualität des Schülers zur vollen Entfaltung zu bringen, seine eigenthümliche Art zu denken und zu empfinden in ihm zu entwickeln, so leuchtet ein dass die fortgesetzte Nötigung fremden Stoff oder allenfalls später auch so genannte eigene Gedanken in einer fernen, erstarrten, für Alle ganz gleichen Sprache auszudrücken dieser Entwicklung ausserordentlich hemmend werden muss. Kein Schüler nämlich wird je so lange er auf dem Gymnasium ist der lateinischen Sprache so weit

mächtig, um im Stande zu sein seine eigentümlichen Vorstellungen, sein individuelles inneres Leben in ihr mit zum Ausdruck zu bringen; es ist eine alte und täglich sich wiederholende Tatsache, dass die lateinischen Aufsätze der Primaner an wirklichen Gedanken oder nur eigenen Empfindungen noch unendlich viel leerer sind als die deutschen, dass sie sich meist zusammensetzen aus einer Anzahl zusammengestoppelter und zusammengeleimter lateinischer Phrasen, einer Musterkarte von Wendungen aus Caesar, Sallust, Livius und besonders Cicero, die zu dem gegebenen Thema in einer Art äusserlichen Verhältnisses stehen, sich um dasselbe herumdrehen, oft jedes Inhalts an wirklichen Vorstellungen entbehren und am weitesten davon entfernt sind der wirkliche Ausdruck eines eigenen über den Gegenstand gebildeten Gedankens oder auch nur einer selbstgemachten logischen Analyse der vorgelegten Begriffe zu sein. Durch diese Arbeiten wird alles individuell Nuancirte im Schüler verwischt, und oft mit einem Misbehagen, dessen Ursprung ihm selber meist verborgen bleibt quält und schlägt er sich herum mit vagen Allgemeinheiten, deren Leerheit und Plattheit er selber oft genug fühlt ohne doch aus ihnen herauskommen zu können. Aber man würde in einen neuen Irrtum geraten, wollte man die Unbeholfenheit der Schüler für dieses Verhältnis allein verantwortlich machen oder etwa gar um so eifriger sie im lateinischen Ausdruck üben; ebenso wie jene ist die lateinische Sprache selbst daran Schuld, welche trotz aller entgegengesetzten Versicherungen keineswegs die Fähigkeit besitzt unser modernes Denken völlig erschöpfend und in seiner ganzen Eigentümlichkeit auszudrücken. Was auch diejenigen welche es heutzutage in einer originalen Kenntniss und Beherrschung der lateinischen Sprache aus der Sprache selbst, und nicht nur aus den Schriftstellern, am Weitesten gebracht haben zu leisten vermögen ist höchstens die Darlegung einer wissenschaftlichen, meist auf antike Sprache und Leben selbst bezüglichen Untersuchung, eine Wiedergabe vielleicht antiker Anschauungen welche in unser modernes Denken übergegangen oder allgemein-menschlich sind, eine historische Darstellung von Vorgängern im politischen- oder Culturleben der Völker des Altertums,

allenfalls auch noch des früheren Mittelalters: aber bei all diesen Objecten kommt das eigenste innerste Leben der Persönlichkeit gar nicht in Frage. Wollten diese, von jedem Philologen gewis geschätzten, Meister des lateinischen Stils einmal daran gehen ihre tiefsten Anschauungen von Gott und Welt, ihre eigensten Neigungen, ihre zartesten inneren Beziehungen der Freundschaft und der Liebe klar und erschöpfend in lateinischer Sprache auszudrücken, sie würden unfehlbar, ein je eigentümlicheres Leben jene Dinge in ihnen haben, um so mehr die gänzliche Unzulänglichkeit der lateinischen Sprache erfahren. So auch ist's bei unsren Schülern. Je mehr wir unser Bemühen darauf richten wollen das innere Leben derselben in ihrer individuellen Eigentümlichkeit zu entwickeln und zu vertiefen, Licht und Klarheit in dasselbe zu bringen und durch fortgesetzte Ausbildung der eigenen Denktätigkeit nach Form und Inhalt die gesamte Persönlichkeit zu jener Höhe zu steigern wo sie im klaren Bewusstsein über die Gesetze ihres eigenen Denkens und jeden Augenblick von jeder Regung im eigenen Innern sich Rechenschaft gebend ein freies, unabhängiges, auf sich selbst beruhendes und in sich gesättigtes Geistesleben führt, wie es eigentlich des gebildeten Menschen würdig ist: um so mehr müssen wir darauf dringen, dass zum Ausdruck eigener Gedanken und Empfindungen nicht fort und fort eine Sprache geübt werde welche gerade alles Individuelle verwischt und trotz äusserster Anstrengung von Seiten der Schüler ihnen spröde und unzureichend gegenübersteht. — Soll aber das Lateinschreiben nicht als Selbstzweck betrachtet werden, so kann es nur den einen, oben bezeichneten haben, im Allgemeinen die Form, den Ausdruck zu bilden, wie denn auch diess bei der bisherigen Methode in einer gewissen Vollkommenheit erreicht worden ist. Wir werden hier vielleicht wiederum zwischen Nord- und Süddeutschland unterscheiden müssen. In Süddeutschland nämlich ist es vorerst vielleicht noch nötig auf die Ausbildung einer gewandten Form ein grösseres Gewicht zu legen, weil die süddeutsche Natur von Hause aus dafür weniger angelegt ist. Damit soll aber nicht etwa gesagt sein, dass man dort bei der bisherigen Methode verharren und etwa neun Jahre lang Ex-

temporalien, Exercitien und lateinische Aufsätze als die Hauptsache ansehen und in dem Umfang den sie auf preussischen Gymnasien haben beibehalten soll, sondern nur, dass man ein wenig mehr diese Formübungen anzustellen gut tun wird, die für Norddeutschland geradezu ganz und gar vom Uebel wären. Denn dem Norddeutschen steht der gewandte, formal-richtige Ausdruck seiner Natur nach nur allzusehr zu Gebote, sein Denken und Empfinden verliert unzählige Male an Tiefe, an allseitig durchdachtem Begründetsein gerade durch die schnelle Paratschaft des Ausdrucks, durch die allezeit vorhandene Redefertigkeit. Diese rein formale und mit dem Denken oft gar nicht zusammenhängende äusserliche Sprechgewandtheit muss in Norddeutschland zurückgedrängt werden; unterlässt man es nur sie fortgesetzt zu üben und dadurch zu steigern, so wird sie nach und nach durch das Gegengewicht der tieferen und reicheren inneren Entwicklung auf das rechte Mass beschränkt werden. Will man sich eine unmittelbare Anschauung von dem Unterschiede der nord- und süddeutschen Natur in dieser Beziehung verschaffen, so höre man nur im Reichstage die beiderseitigen Redner. Dem norddeutschen Redner kommt es im Allgemeinen — Ausnahmen gibt's natürlich überall — gar nicht darauf an einen Gedanken in vier oder sechs verschiedenen Wendungen hinter einander formal richtig auszudrücken; der Gedanke wird dadurch nicht immer klarer, noch seltner besser und tiefer begründet, sondern es ist nur der *embarras de richesse*, das unwillkürliche Zuströmen der Ausdrücke, welches ihn so verschwenderisch macht; der süddeutsche Redner, wo ein grosser Gegenstand seine innere Production in Fluss bringt, ist beinahe froh, wenn er was er sagen will ein Mal glücklich zum Ausdruck gebracht hat, und selbst wo dieser Ausdruck in der Form weitschweifig erscheinen könnte, hat man immer das Gefühl, dass im Innern des Redners noch ein Ueberschuss von Gedanken und Empfindungen über den Gegenstand vorhanden ist, welcher gar nicht zum Ausdruck gelangt ist. Diese gewis von Vielen gemachte Beobachtung ist für mich sehr lehrreich gewesen und scheint mir eine nicht geringe Beweiskraft für die Berechtigung der oben aufgestellten Sätze zu enthalten.

Wenn nun künftig von dem Erlernen der lateinischen Sprache zum Zwecke mündlichen oder schriftlichen Ausdrucks oder einer allgemeinen Formgewandtheit nicht mehr die Rede sein kann, so fällt auch der Grund fort warum sie bisher eine so viel grössere Ausdehnung als die griechische in unsren Schulen gehabt hat, und diese wird künftig den ihr nach Umfang und geistig-aesthetischer Bedeutung gebührenden ersten Platz einnehmen dürfen. Mit der griechischen Sprache aber den Anfang zu machen oder auch auf den früheren Stufen schon ihr das Uebergewicht zu geben soll auch hier keineswegs empfohlen werden. Je tiefgreifender und schwerer die Arbeit ist welche künftig an den Schülern verrichtet werden muss, um so mehr Gewicht ist darauf zu legen dass man mit dem Einfacheren, Leichterem beginne, mit der geringeren Anzahl von Formen, mit der Sprache welche, so zu sagen, in gröberen, massigeren Zügen der Reflexion entgegentritt und daher von dieser, ungeübt wie sie noch ist, leichter aufgefasst wird, und später erst zu der feineren, complicirteren, in Form und Gedankengehalt reicheren Sprache fortgeschritten werde. Von Unter-Secunda aber an würde die griechische Sprache den Vorrang erhalten können.

Die neue Methode die alten Sprachen zu lehren ist im Obigen nur ganz im Allgemeinen beschrieben worden; ich muss jetzt meine Leser bitten ihre Geduld freundlichst noch etwas zu verlängern und mit mir auf die detaillirte Anwendung jener auf jede der beiden Sprachen einzugehen. Den Umfang der Lectüre und die Verteilung der Schriftsteller auf die Klassen wird es genügen in einem am Schlusse dieses Schriftchens beizufügenden Lectionsplane zu bestimmen; es wird in dieser Beziehung an der auf den preussischen Gymnasien bestehenden Tradition nicht viel geändert werden, nur dass nach einzelnen Richtungen hin, besonders in den obersten Klassen, eine Erweiterung statt finden wird. Auch über die Art der Lectüre würde wenig zu sagen sein, wenn die auf einzelnen hervorragenden Gymnasien vorhandene gute Sitte wirklich überall Nachahmung gefunden hätte. Aus allem bisher Gesagten geht von selbst hervor, dass in dem gesamten Gebiete des höheren Unterrichts wie er hier aufgefasst wird nirgends irgend welche Ungründlichkeit Platz greifen darf. Die Be-

dingung daher für das Gelingen unsrer Aufgabe ist in jener Hinsicht dass mit Ausnahme der obersten von Unter-Quarta* an in allen Klassen der grössere Teil der Lectüre statarisch betrieben d. h. dass die gelesenen Abschnitte sachlich erklärt und auf die lexicalischen Spracheigenheiten hingewiesen und beides von den Schülern wol angemerkt und eingeprägt werde. Zu dieser statarischen Behandlung gehört auch die regelmässige Anfertigung der deutschen Uebersetzung, an welche allerdings, da sie einen Teil der deutschen Aufsätze und sonstigen Stilübungen ersetzen sollen und auch sehr gut können, besonders in den obern Klassen, die höchsten Anforderungen zu stellen sind. Die Anfertigung von Uebersetzungen dürfte sich in gleicher Weise für die poetischen wie für die prosaischen Schriftsteller empfehlen, während der strenge Commentar überwiegend auf die letzteren beschränkt bleiben würde. Dabei soll eine cursorische Lectüre um so weniger ausgeschlossen werden, da es sich ja hier gerade um eine möglichst reiche Anschauung der concreten Sprache handelt; es würde daher wenigstens eine Stunde wöchentlich auf diese zu verwenden sein, während in Ober-Prima im Lateinischen ein Commentar gar nicht mehr nöthig sein darf, hier in allen Stunden nur cursorisch gelesen werden soll und zwar unter Hereinziehung der gesamten Litteratur, mit ausdrücklicher Einschliessung der Dramatiker. Im Uebrigen aber ist jene Art der Lectüre für beide alte Sprachen festzuhalten. Durch sie gerade hat man ein vortreffliches Mittel in der Hand die Schüler nach und nach zu immer grösserer Selbstthätigkeit zu steigern. Denn während der Lehrer etwa bis Ober-Tertia inclusive genötigt sein wird die Erklärungen selber zu machen, darf er von Unter-Secunda an nur das erste Quartal jedes Semesters noch den Schülern Beispiel und Anleitung geben, muss dagegen im zweiten die regelmässige Ausarbeitung der Commentare von ihnen selbst verlangen. Eine besondere Aufmerksamkeit aber wird dem Verfahren zu widmen sein welches künftig an die Stelle der bisherigen grammatischen Uebungen treten soll. Es ist

* Ich bediene mich durchweg der in Preussen üblichen Bezeichnung der Klassen, wonach Prima die oberste, Sexta die unterste ist.

oben bereits gesagt worden, dass, entgegengesetzt der bisherigen Methode, vom Concreten ausgegangen und zum Abstracten vorgeschritten werden, und zwar, dass die Schüler auf ihren eigenen Füßen diesen Weg zurücklegen sollen. Somit kommt es zunächst darauf an, dass sie sich selbst unter Anleitung des Lehrers den Stoff zusammensuchen und in der Weise die Menge der concreten Fälle scheiden und gruppieren, dass zuerst nur ganz allgemein das Gleichartige zusammengestellt wird. Diese Arbeit soll in Unter-Quarta beginnen (die dafür anberaumte Stunde wird als Grammatikstunde bezeichnet). Hier, so wird vorausgesetzt, werden zwei Stunden wöchentlich noch auf die Vollendung der Formlehre und des Vokabelschatzes und dem entsprechend eine auf Extemporalien verwendet, vier sollen der Lectüre des Nepos zufallen, und eine und zwar die letzte in der Woche, unsrer Grammatik. Unter der Voraussetzung dass hier bei der statarischen Lectüre jeder Satz von dem Schüler selbst nach Haupt- und Nebensätzen analysirt und diese von ihm benannt werden, dass dazu wiederum in der deutschen Satzlehre Vorbereitung und Hilfe geliefert wird, hat der Lehrer vorläufig nichts zu tun als die Schüler in ein besondres, etwas stärkeres und für die folgenden Klassen aufzubewahrendes Heft nur die Sätze mit *ut*, geschieden nach Absicht, Befehl, Folge, und die mit dieser Conjunction construirten Subjectssätze (die hypothetischen noch nicht), ferner die Begründungssätze mit *quod quoniam* und *cum* ohne Unterscheidung der subjectiven und objectiven, die Sätze mit der Construction des *accusativus cum infinitivo*, die mit *ablativi absoluti* und *Participialconstructions* nach diesen Kategorien eintragen zu lassen und dabei auf die unter ihnen selbst vorhandenen Unterschiede nur im Vorbeigehen etwa hinzuweisen. Dass hierbei Sätze aufgeschrieben werden deren Sinn der Schüler nicht völlig begriffen hätte lässt sich gar nicht annehmen, da sie ja nur aus dem bereits übersetzten und erklärten Stoff ausgewählt werden; nur darauf ist ein besondres Gewicht zu legen dass jeder excerpirt Satz einen vollständigen Sinn gebe und nicht etwa durch die Bequemlichkeit der Schüler zu einem unverständlichen Rätsel verstümmelt werde. Zuerst wird der Lehrer diese Sammlung und Gruppierung von Bei-

spielen in der Klasse selbst machen lassen, späterhin wird diese Arbeit zu den regelmässigen häuslichen gehören und in der Klasse nur die lückenlose Vollständigkeit und Richtigkeit herzustellen sein. In dieser wie in den folgenden Klassen dürfte es sich empfehlen, zur Befestigung des Verständnisses und zur eigenen Informirung des Lehrers wo etwa Misverständnisse doch noch sich eingeschlichen, etwa alle vier Wochen ein kleines, entsprechend eingerichtetes Exercitium oder eine Rückübersetzung anfertigen zu lassen, wobei natürlich nicht sowol auf tadellose Correctheit als vielmehr darauf zu sehen wäre, ob die Eigenart der verschiedenen Sätze in ihrem Unterschiede von und ihrer Aehnlichkeit mit einander vom Schüler geläufig erkannt wird.* — In Ober-Quarta wird in vier Stunden wöchentlich das bellum Gallicum des Caesar statarisch gelesen, in zweien cursorisch, die beiden letzten wiederum gehören der Grammatik. Während die in Unter-Quarta begonnene Sammlung nach denselben Kategorien, nur mit geringerer Vollständigkeit, fortgesetzt wird, erfährt sie eine erhebliche Erweiterung durch Hinzufügung der Beispiele für den Gebrauch der verschiedenen casus. Es sollen auch hier die Unterschiede innerhalb der einzelnen Kategorien noch nicht zum eigentlichen Gegenstande der Reflexion gemacht, es soll auch hier mehr erst das Material für dieses Gebiet der Grammatik herbeigeschafft werden. Vollständigkeit der Sammlung muss nur für den statarisch gelesenen Teil des Schriftstellers verlangt werden; die Herbeiziehung auch des cursorisch gelesenen ist dem Privatfleisse zu überlassen, den freilich auf jede pädagogisch irgend zulässige Weise hervorzurufen und anzustacheln eine Hauptaufgabe des Lehrers auch bereits in dieser Klasse sein muss. — Der Unter-Tertia ist für die statarische Lectüre das bellum civile des Caesar für drei Stunden wöchentlich zugeteilt, eine soll auf cursorische Lectüre sei es etwaiger Reste des bellum Gallicum sei es andrer, leichter Historiker oder auch des

* Dass Lehrer welche nur handwerksmässige Bildung besitzen dieses Verfahren zum geistlosesten Mechanismus herabziehen können unterliegt keinem Zweifel; war aber der grammatische Unterricht solcher Lehrer bisher geistvoll?

Dichters, zwei auf Ovid und zwei auf Grammatik verwandt werden. Die bisher vorhandene Sammlung von Beispielen ist wiederum in der obigen Weise fortzusetzen, nur treten hier hinzu zunächst die Beispiele für den Gebrauch der tempora. Bei der Vertrautheit welche die Schüler durch zweijährige Anwendung mit der Methode erlangt haben müssen, bei der Freude an der selbsttätigen Auffindung der Besonderheiten in den Beispielen, die ohne Zweifel die für höhere geistige Arbeit begabten Schüler empfinden werden, kann es gar nicht fehlen dass bis hierher schon ohne oder doch nur mit geringem Zutun des Lehrers viele Beobachtungen eingehenderer Art werden gemacht worden und so ganz von selbst die Schüler schon so weit gekommen sein werden, dass bei jenen in dieser Klasse zu sammelnden Beispielen schon tiefer in den Gebrauch der Sprache eingedrungen, schärfere Scheidung gemacht, die Reflexion nachdrücklicher und stätiger in Anspruch genommen werden kann. Diess hat aber ganz besonders zu geschehen bei der Hauptaufgabe dieser Klasse, der Zusammenstellung der Beispiele für den Gebrauch der modi. Hierbei ist nämlich die ganze in Unter-Quarta gemachte Sammlung von Neuem vorzunehmen, jetzt aber nicht mehr wie dort äusserlich und nur in allgemeinsten Umrissen nach den einleitenden Conjunctionen etc., sondern eingehend nach den den Sätzen zu Grunde liegenden Vorstellungen und der diesen entsprechenden Anwendung der modi durchzuarbeiten, natürlich unter fortwährender Vermehrung des Stoffes durch neue aus der Lectüre zu sammelnde Beispiele. — Die grösste Aufgabe aber in dem bisherigen Rahmen fällt der Ober-Tertia zu. Es soll zwar auch in dieser Klasse die bisherige Sammlung nach allen Kategorien fortgeführt werden, allein diess hat nur nebenbei zu geschehen, während die eigentliche Arbeit in der Bildung von Vorstellungsgruppen und -Reihen zu bestehen hat. In dem einen Semester werden die für den Gebrauch der casus gesammelten Beispiele durchgegangen, nach feineren Unterschieden zusammengruppirt und hiernach der durchgehende Sprachgebrauch nebst den einzelnen, individuellen Erscheinungen desselben, den so genannten Ausnahmen von der Regel, von den Schülern selbst festgestellt, im andern Semester auf gleiche Weise die für

den Gebrauch der tempora und modi zu grösseren und kleineren Complexen verarbeitet. Diese Aufgabe wird sich in der Praxis als keineswegs zu schwer für diese Klasse herausstellen; denn nach den allgemeinen psychologischen Erfahrungen darf mit ziemlicher Sicherheit erwartet werden, dass, sobald die wirkliche Denktätigkeit der Schüler nur erst einmal in Fluss gebracht ist, sobald sie das unausbleibliche Gefühl erst bekommen von dem eminenten Gewinn solcher Tätigkeit, von der durch sie erzeugten und stets gesteigerten Klarheit ihres eigenen Bewusstseins, die Fortschritte in dieser Arbeit selbst in ganz andren Proportionen hervortreten werden, als es selbst bei guten Schülern bei dem bisherigen trägen und gezwungenen Recipiren und Reproduciren der Fall gewesen ist.* Bei gründlicher und stets mit dem Hinblick auf das letzte Endziel gemachter Anwendung der Methode gelangen somit die Schüler dahin dass sie beim Verlassen der Ober-Tertia eine aus sehr reicher concreter Anschauung durch ihre eigene reflectirende Tätigkeit gebildete Menge von Vorstellungen, eine Uebersicht über die wirklichen Spracherscheinungen in Form von innerlich zusammenhängenden Gruppen besitzen, wie sie bisher selbst unsren Primanern nicht zu Gebote gestanden hat, dass es aber auch, was die Hauptsache ist, ihnen bereits völlig zur Gewohnheit geworden sein wird selbst zu arbeiten und wirklich mit allen ihren geistigen Kräften zu arbeiten, so dass es jetzt keine Schwierigkeit haben wird zu den feineren Eigentümlichkeiten der Sprache fortzuschreiten. Es ist aber bis jetzt immer nur von der lateinischen Sprache die Rede gewesen; in Ober-Tertia beginnt die Anwendung des gleichen Verfahrens auf die griechische Sprache. Wie sich von selbst versteht, ist diess nicht so gemeint, dass die Schüler hier zur blossen Ansammlung von Material zurückkehren sollen, sondern Alles was bisher an der lateinischen Sprache gelernt worden ist hier

* Ich selbst habe wiederholt beobachtet, wie wenn ich einmal bei Gelegenheit eine halbe Stunde darauf verwandte die Schüler zu einem wirklichen inneren Verständnis einer Spracherscheinung zu führen selbst die stumpfsinnigsten gleichsam erwachten und mit einer Lebhaftigkeit und Freudigkeit Teil nahmen die man sonst nie an ihnen bemerkte und mich selbst bisweilen sehr überrascht hat.

sogleich anzuwenden, d. h. die ganze Kraft und Gewandtheit der Reflexion so weit sie bisher ausgebildet ist in Anspruch zu nehmen. Geschieht diess, so leuchtet auch ein dass durch den so viel späteren Anfang die griechische Sprache keineswegs gehindert wird ihren verfeinernden und vergeistigenden Einfluss alsbald auf die Denktätigkeit der Schüler auszuüben. In Ober-Tertia werden in zwei wöchentlichen Stunden die Beispiele für den Gebrauch der *casus*, welche die Schüler zu Hause aus der Lectüre zu sammeln haben, durchgearbeitet, womit eine häufigere, wenn auch nicht gerade ununterbrochene, Hinweisung auf die lateinische Sprache zu verbinden ist. — In Unter-Secunda sollen für das Lateinische in einer wöchentlichen Stunde zu den bisherigen Gruppen noch solche gefügt werden in welchen die Beispiele für den Gebrauch der *Pronomina* und einzelne *andre*, der lateinischen Sprache eigentümliche, *Constructions* vereinigt werden; im Griechischen dagegen ist fortzuschreiten zu der Bearbeitung der *tempora*, *modi* und *genera* des *Verbums*. — In Ober-Secunda wird für das Griechische die eine der beiden Grammatikstunden in derselben Weise verwandt wie die beiden in Ober-Tertia für das Lateinische; die *andre* griechische und die lateinische Grammatikstunde aber zur Sammlung und eingehenden Betrachtung von Bildern und metaphorischen Ausdrücken, auch rhetorischen Figuren, wobei Dichter und Prosaiker in gleicher Weise herangezogen, die Verschiedenheiten und Grenzen des beiderseitigen Ausdrucks aber scharf hervorgehoben werden müssen. — Durch diese ganze Methode, durch diese sechs-Jahre lang fortgesetzten Uebungen in Beobachtung von Spracherscheinungen, in Bildung und Gruppierung von Vorstellungen über Sprachformen sind ohne Zweifel die Schüler hinreichend vorbereitet um in Prima die Abstractionen zu vollenden, auf die Denkformen selbst einzugehen, eine vergleichend-philosophische Behandlung der griechischen, lateinischen und deutschen Grammatik und Lexicologie vorzunehmen. Unter der letzteren wird verstanden eine vergleichende Zusammenstellung der üblichsten, jeder der drei Sprachen eigentümlichen so genannten „Phrasen“ mit genauer Analyse der ihnen zu Grunde liegenden Anschauungen und des Ausdrucks welchen diese in der Sprache gewonnen haben.

Verwendet man auf diese Betrachtungen in Unter-Prima wöchentlich zwei und ein Semester hindurch in Ober-Prima noch eine Stunde, so wird sich eine gewisse systematische Abrundung erreichen lassen. Absolut Vollständiges soll ja die Schule nirgends bieten, am wenigsten auf dem unendlichen Gebiete philosophischen Denkens. — Ich habe den Zusammenhang der Darstellung dieser grammatischen Entwicklungen nicht unterbrechen wollen; ich muss daher hier über die Lectüre der griechischen Schriftsteller noch wenig nachtragen: der Homer wird in Ober-Tertia angefangen, und zwar soll er in dieser Klasse in zwei wöchentlichen Stunden jedenfalls statarisch gelesen, eine schneller vorwärts gehende Lectüre, die deshalb noch keine cursorische zu werden braucht, erst den folgenden Klassen gestattet werden.* Dagegen kann

* Ich kann es mir nicht versagen an dieser Stelle einige Worte über Homer und seine Behandlung zu sagen, da ich sehe, dass die so genannte wissenschaftliche Kritik der Lachmann'schen Schule bereits über die Vorreden hinaus in die Schulausgaben zu dringen beginnt, wodurch die schon weit genug verbreitete Unsicherheit in der Behandlung dieses Dichters in den Klassen und die Unmöglichkeit eine reine, unbefangene Anschauung von ihm, einen aesthetischen Genuss, eine Liebe zu ihm zu bewahren immer wachsen muss. Denn es ist kaum anders denkbar, als dass die, man möchte sagen, feindselig-skeptische, jedenfalls mehr negative als positive Stimmung, in welcher sich die Nachfolger jener Richtung dem Homer gegenüber befinden, sie unsicher macht, was sie denn nun mit diesem Buch, das sich immer noch als ein Ganzes gedruckt in den Händen der Schüler befindet, in der Klasse beginnen sollen. Die Lachmann'schen Lieder den Schülern heraus-schneiden, das geht nicht an, denn das würden diese nicht begreifen, auch würden sie dabei zu wenig vom Text selber zu lesen Zeit haben; ausserdem aber haben selbst diese Philologen ein gewisses Gefühl, dass die herausgeschnittenen und zusammengenähten Lieder die Schüler nicht befriedigen, sicherlich nicht so fesseln würden, wie es bei denen die Sinn dafür haben der ganze Homer denn doch immer noch tut. — Es kann sehr anmassend scheinen, wenn ich, als der Geringsten Einer, es wage eine von der seit Jahrzehnten herrschenden Majorität der deutschen Philologen dissentirende Ansicht zu haben; allein im freien Deutschland darf ein freier Mann ja wol frei seine Meinung äussern, zumal wenn es ihm nur darum zu tun ist auf eine Quelle hinzuweisen, aus welcher vielleicht wie er so auch noch mancher Andre Belehrung schöpfen könnte; es dürfte dann vielleicht die hyperscharfe Kritik der neueren Homeriker einer wahrhaft scharfen Kritik unterzogen werden und daraus dem Homer und uns manches Heil erwachsen. — Es hat

Xenophon, welcher in der vorhergehenden Klasse in drei wöchentlichen Stunden statarisch behandelt worden ist, in dieser in zweien cursorisch gelesen werden. — Von Unter-Secunda an bekommt das Griechische acht Stunden wöchentlich, das Lateinische sechs. In dieser Klasse sollen die grie-

von je her gegeben und gibt noch jetzt Bücher welche so vortrefflich sind, dass die Welt nichts Andres mit ihnen anzufangen weiss als sie todt zu schweigen. Dieses Schicksal scheint auch dem Buche zu Theil werden zu sollen: „Ueber den Ursprung der Homerischen Gedichte. Von Nutzhorn. Leipzig, Teubner 1868.“ Dieses Buch verdient die nichtachtende Behandlung welche es bisher von Seiten der Philologen erfahren hat ganz und gar nicht, aber freilich, es darf nicht an's Licht gezogen werden, weil denn doch wahrscheinlich ein erheblicher Theil der Leser ehrlicher Weise gestehen müste, dass die Philologie in Bezug auf die höhere Kritik des Homer fünfzig Jahre lang einen vollkommen falschen Weg gewandelt ist. Den ganzen gelehrten Apparat mit welchem das Buch die Tradition von den verschiedenen Homerredactionen vernichtet hier auch nur im Auszuge vorzulegen liegt um so weniger in meiner Absicht, als ich auch den Schein vermeiden möchte als wolle ich mir irgend einen Theil desselben vindiciren; was dem Buche die hohe Bedeutung verleiht sind die auf dem feinsten Gefühle beruhenden durchschlagenden aesthetischen Gesichtspunkte, welche zu widerlegen schwerlich Jemand gelingen wird. Ist es einigen Philologen von vorn herein verächtlich, wenn bei Kunstwerken des Altertums von aesthetischen Gesichtspuncten gesprochen wird, da nach ihrer Meinung alles Dahingehörige nur mit dem rechnenden Verstande und auf Grund von Sprachforschung entschieden werden kann, so mögen diese doch sich erinnern, dass auch Lachmann seine Kritik auf einer Art von aesthetischen Grundlagen aufgebaut hat. Und gerade in diesen Grundlagen steckt der ganze Fehler, wie auch Nutzhorn keineswegs entgangen ist. Aber nicht nur diese Lachmann'sche Theorie von dem Wesen des Volksepos ist irrig, sondern jede heutzutage a priori construirte Theorie wird in höchster Gefahr sein auf Irrwege zu geraten. Eine Zeit, welche von dem Kindesalter der Nation viele Jahrhunderte entfernt ist, welche nach allen Richtungen hin alle Naivetät abgestreift hat und bis zu den höchsten Höhen der Reflexion gestiegen ist, besitzt in sich selber gar nicht mehr die Elemente aus welchen sie eine solche Theorie a priori construiren könnte mit dem Anspruch, dass diese wirklich eine Abstraction von dem wirklichen, vor Jahrhunderten blühenden und grünen Volksleben sein soll. Man könnte sich fast wundern, dass Männern im 19. Jahrhundert bei jener Construction gar keine Bedenken gegen dieselbe aufgestiegen sind. Es fehlt uns jede unmittelbare Anschauung; die rein abstracten Vorstellungen welche wir uns bilden können müssen leer sein, weil sie jener ermangeln, oder im besten Falle schief und unvollständig. Aber es gibt noch einen Ort, woher

chischen Redner ausser Demosthenes, besonders Lysias, in drei Stunden statarisch, in einer cursorisch gelesen werden, so dass noch zwei für Homer übrig bleiben. Dasselbe soll auch in Ober-Secunda statt finden, wo an die Stelle der Redner Herodot und andre Historiker treten, doch soll Thucydides

auch wir wenigstens annähernd eine concrete Vorstellung gewinnen können, nur ist es bisher jenen Männern auf der Höhe der Kritik nicht eingefallen zu diesem niedrigen Orte herabzusteigen: es ist kein andrer als die Kinderstube. Wenn man ganz bescheiden zu den Kindern in die Schule geht, wenn man mit völligem Aufgeben seiner selbst und aller vorgefassten Meinungen, mit Weglassung aller Gelehrsamkeit und kritischen Gelüste sie beobachtet, so kann man eine Ahnung bekommen von dem inwendigen Leben eines Volkes auf der Stufe der Kindheit, und die Form in welcher jenes Leben sich geäussert hat wird Einem vielleicht etwas klarer. Diese Beobachtungen aber kann man keineswegs jeden beliebigen Augenblick anstellen, noch viel weniger gibt es ein Mittel die Gelegenheit dazu herbeizuführen, sondern das sind glückliche Momente, die man erwischen muss. Von den Vorgängen der tiefsten inneren Entwicklung im Kinde sind wir etwas unmittelbar wahrzunehmen ausser Stande. Aber manchmal sind diese Vorgänge so gewaltiger Art, dass sie, besonders bei Kindern von einer höheren Reizempfänglichkeit und Lebhaftigkeit, nicht verschlossen bleiben können; es wird dem Kinde inwendig gleichsam zu voll; um das Gleichgewicht wieder herzustellen drängt es dazu ihm irgend einen Ausdruck zu geben. Bewusstsein und Reflexion können dazu ihm nicht zu Hilfe kommen, diese sind noch ganz unentwickelt, es bleibt ihm nur ein Medium, die Phantasie. Diese setzt den inneren Vorgang um in eine Geschichte; das Kind schaut ihn inwendig in Gestalt von Begebenheiten, die wirklich allerdings nie geschehen sind, meist auch nicht geschehen können, die aber in sich doch eine ganz merkwürdige Art von Wahrheit und einen innern Zusammenhang haben, weil der tiefe psychische Vorgang ja vorhanden und natürlich einen innern Zusammenhang hat. Wie aber schaut das Kind diese Geschichte? woher nimmt es die Form? Es kann sie nirgends anders her nehmen, als aus dem Vorrat von Vorstellungen wirklicher Personen, Dinge, Orte u. s. w. welchen es in seinem Kopfe hat, und mit diesem Vorrat schaltet die Phantasie vollkommen frei, wie gerade Zeiten und Orte, Gegenstände und Personen, Reminiscenzen früherer Begebenheiten dem augenblicklichen Bedürfnis am besten dienen. Es sind diess keineswegs äussere Zutaten, sondern das Kind schaut in seiner Phantasie die ganze Geschichte mit diesem ganzen Apparat in dieser bestimmten Form. Macht man den Versuch es auf einen Widerspruch, eine Unmöglichkeit in diesen äusseren Umständen hinzuweisen — wobei man aber sich wol hüten muss in einen andern Tenor als den der ganzen Geschichte hineinzugeraten —, so geht das Kind ganz unbekümmert darüber hinweg und

der Prima vorbehalten bleiben. Ausser diesem Schriftsteller wird in Unter-Prima Plato gelesen, beide sowol statarisch wie cursorisch, doch müssen über die cursorisch gelesenen Dialoge des Plato jedenfalls Arbeiten von den Schülern geliefert werden welche sie selbst zu einem tieferen Eindringen

räumt die Unmöglichkeit an der man Anstoss genommen einfach durch eine viel ungeheuerlichere aus dem Wege. Was im Kinde in Wirklichkeit vorgegangen, können wir aus solcher Erzählung immer noch nicht entnehmen, es bleibt uns auch jetzt verborgen; aber wir können die Tiefe und Bedeutung ermessen an dem Grade der Lebhaftigkeit, an dem wahrhaften Enthusiasmus mit dem das Kind erzählt, in der Tat, wie vom Gotte erfüllt: man beobachte nur den feierlichen Ernst, die fast krampfhaften Gesten, die grossen runden Augen, mit denen es gewis in dem Augenblicke nichts sieht, und dabei ist's als läge doch über den Augen und dem ganzen Gesichte ein feiner Schleier — der Hauch einer göttlichen Poesie!

Um kurz zu sein, wage ich den Sprung: auf dieselbe Weise wird das Volksepos geboren. Befindet sich das Volk in dem Stadium der Kindheit, so sind auch die Erwachsenen Kinder. Nun aber gipfeln die grossen Entwicklungsphasen eines Volkes stäts in einer, alle überragenden Persönlichkeit, in der sie zum einheitlichen, höchsten Ausdruck gelangen; sind solche Entwicklungen rein innerer Art, so sind es die Propheten, die Weisen, die Dichter, die aussprechen was das gesamte Volk innerlich bewegt. Auch sie vermögen nicht diesen inneren Entwicklungshergang des Volks in andrer Form zum Ausdruck zu bringen als in der einer grossen Erzählung von Begebenheiten, die ausschliesslich in der Phantasie des Dichters ihren Ursprung haben. Er schaut ebenfalls diese Begebenheiten ohne Reflexion, ohne absichtliches Hinzutun umgeben mit all den Vorstellungen welche das Volk bis dahin in seinem Leben von der Aussenwelt in sich aufgenommen hat, völlig unbekümmert, ob eine nachrechnende Reflexion Zeiten, Orte, Personen und Dinge in Uebereinstimmung findet oder nicht, denn „nachrechnende Reflexion“ ist etwas was in sein Vorstellen überhaupt noch keinen Eingang gefunden hat. Die innere Wahrheit, der innere Zusammenhang aber ist da und muss da sein, weil er in dem Entwicklungsprocess vorhanden ist. Schafft die Phantasie des Dichters solch eine Erzählung, ein Epos, so hat man vollkommen Recht es ein Volksepos zu nennen. Das Volk jauchzt ihm zu, weil es darin den vollendeten Ausdruck des tiefsten Vorgangs seines inneren Lebens erkennt, dessen es sich auf eine andre Weise gar nicht bewusst werden kann als in diesem Epos; woher sollte da die Reflexion kommen die an jenen Widersprüchen und Unmöglichkeiten des äusseren Apparats Anstoss nähme? Darauf gerät erst die späte Zeit, welche das Bewusstsein verloren hat, dass dieses Epos nur die Form für sonst Unaussprechbares ist. Und wie bei des Kindes Erzählung so müssen wir auch beim Volks-

durch Privatstudien nötigen. Dem Homer ist in dieser Klasse nur eine Stunde zugewiesen, zwei dagegen den griechischen Tragikern. In Ober-Prima werden die Tragiker und Demosthenes in je zwei wöchentlichen Stunden statarisch gelesen, eine fällt dem Homer zu, und die übrigen drei sind, in gleicher Weise wie im Lateinischen, auf eine cursorische Lectüre zu verwenden, wobei auch andre, bis dahin noch nicht gelesene Schriftsteller herangezogen werden sollen. Auf diese Weise sollen die Schüler mit den vorzüglichsten Lyrikern so weit es angeht einigermaßen bekannt gemacht werden, auch vielleicht mit Aristophanes und Aristoteles, nur damit ihnen die Wege gezeigt werden, damit sie Anregung, Lust und Eifer bekommen sich späterhin noch in Mussestunden näher mit diesen Schriftstellern bekannt zu machen. Diese Lectüre ist auch im Griechischen auf das eine Semester in Ober-Prima zu beschränken, das zweite soll eine andre Verwendung erhalten, welche erst unten bestimmt werden kann.

Die im Obigen gegebene Beschreibung der Methode des Sprachunterrichts ist nur eine Skizze und will auch nur als

epos uns bescheiden den eigentlichen, inneren Vorgang nicht ergründen zu können; die Grossartigkeit, Tiefe und Schönheit dieser Form reißt uns fort, aus ihr ahnen wir die Grossartigkeit und Tiefe des inneren Processes; in seiner Phantasie versunken in das Anschauen dieser Begebenheiten, ergriffen, bis in das Innerste der ganzen Seele erschüttert sah der Dichter von der Aussenwelt so wenig wie das Kind mit seinen runden Augen — darum stellte sich das Volk den Dichter als blind vor.

Es wäre wol zu wünschen, dass unsre Lehrer das Buch welches ich hier empfehlen wollte einmal durchstudirten. Gelänge es ihnen ihre Anschauung vom Homer mit ehrlicher Ueberzeugung wieder zu einer einheitlichen zu machen (woran sie eine besonnene, wol begründete Ausscheidung dieses und jenes Verses nicht hindern wird), so würde auch von dieser Seite ein sammelnder statt zerstreuer, ein positiv-anregender statt negativ-abschreckender Einfluss auf die Schüler nicht ausbleiben. Vor Allem aber sollte man diesen Ausgaben fern halten, in welchen in den Anmerkungen auf jene nie begriffenen Widersprüche ausdrücklich aufmerksam gemacht und den Schülern daraus die Lehre gezogen wird, es könne unmöglich ein und derselbe Dichter sein der diese beiden, für die Reflexion allerdings unvereinbaren, Umstände geschildert habe! Es gibt eben für alle Kunst noch ein tieferes Ergreifen und Begreifen, als der kritische Verstand des neunzehnten Jahrhunderts sich träumen lässt.

eine solche angesehen sein; es würde den Raum den ich mir hierfür gestatten durfte wenigstens um das Vierfache übersteigen, wollte ich jene in der ganzen Ausführlichkeit schildern. Hoffentlich habe ich mich dennoch so weit verständlich gemacht, dass Leser welche mit derartigen Gegenständen einigermaßen vertraut sind sich eine ziemlich deutliche Vorstellung von dem was gewollt wird zu bilden im Stande sind, und darauf kommt es vor der Hand allein an. Diese Bemerkung gilt in gleichem Grade auch für das Folgende.

2. Nächst den alten Sprachen soll die grösste Ausdehnung und Bedeutung die Geschichte erhalten. Das durch den Unterricht in den alten Sprachen nach der oben angegebenen Methode entwickelte Denken wird allerdings, so zu sagen, ein specifischer Besitz unsrer Nation werden in vielleicht noch höherem Grade, als diess bisher bereits der Fall gewesen ist; denn die ursprüngliche Anlage dafür, durch den bisherigen geistigen Entwicklungsgang zu bedeutender Höhe gesteigert und jetzt durch bewusste Methode in jedem höher Gebildeten in möglichster Tiefe des Bewusstseins begründet und ausgebildet, sichert ihr vor andren Nationen einen erheblichen Vorsprung, wie ja auch gerade diese Eigenart des deutschen Wesens auf den hier eingeschlagenen Weg der nationalen Erziehung gewiesen hat und mit Notwendigkeit hinweist. Aber national bestimmt wird dieses Denken für sich genommen nicht sein; im Gegenteil: je tiefer es auf die allgemein gleichen Grundgesetze und Grundformen des menschlichen Geistes zurückgeht, um so allgemeiner muss es werden, um so mehr wird es alle von nationalen Eigentümlichkeiten gezogenen Schranken fortzuräumen trachten. Ergreift aber, was nicht ausbleiben kann, ein solches, kosmopolitisches, Denken den ganzen Menschen mit allen Empfindungen und Neigungen, so könnten wir zwar dahin gelangen eine Gesellschaft zu bilden, welche, über nationale Beschränktheiten hoch erhaben, das reine Menschentum in annähernd idealer Weise darstellte, allein ein solches Wesen würde, den übrigen Nationen stäts unbegreiflich, unter den dermaligen realen Verhältnissen, bei dem fortgesetzten und ganz unausbleiblichen reibenden und stossenden Contact mit den andren Nationen uns so wenig helfen wie bisher und schwerlich im Stande

sein auch nur die politische Stellung und Macht, welche wir nach unendlichem Ringen uns endlich erkämpft haben, zu wahren. Darf nun aber die Reinheit der Reflexion nicht getrübt werden, so muss von anderer Seite her, durch einen entsprechenden Einfluss auf die tieferen Grundelemente, die Empfindungen und Gefühle, die Neigungen und Strebungen, ihr eine nationale Richtung gegeben werden. Diesen Dienst soll uns in erster Linie der Unterricht in der Geschichte leisten.

Schon die Aufgabe welche hier in Rücksicht auf das höchste Ziel diesem Unterrichte gestellt werden muss lässt erraten, dass auch er in anderer Weise behandelt werden soll, als es bisher meistens geschehen ist. So sehr bis auf den heutigen Tag die Ansichten über die Methode gerade des Geschichtsunterrichts auseinander gehen, so hat man doch fast allgemein stets darnach gestrebt den Schülern eine gedächtnismässige Kenntniss der wichtigsten Ereignisse der ganzen Weltgeschichte zu überliefern, und nur über die Mittel wie man dieses Ziel am besten erreichen könne war und ist man verschiedener Meinung. Es hat sich also auch hier bisher um eine äusserliche, gedächtnismässige Kenntnissnahme der Personen, Tatsachen und Zustände von ihrer äusserlichsten Seite gehandelt; man darf sich daher nicht so sehr wundern, wenn zu diesen Geschichtsstunden, da das Innere vollkommen leer und untätig blieb, die Schüler im Ganzen stets wenig Lust und Eifer mitgebracht haben. Ohne mich hier auf Detailschilderungen einzulassen steht so viel fest, dass die Schüler trotz aller von Seiten der Lehrer aufgewandten Mühe meist mit sehr lückenhaften Kenntnissen und ohne alles wirkliche Verständnis dessen was eigentlich Geschichte ist zur Universität gekommen sind, und die Universitätslehrer fast niemals recht gewusst haben, was sie voraussetzen und woran sie anknüpfen sollten. Es leuchtet aber auch, worauf es hier ankommt, ohne Weiteres ein, dass die Kenntniss jener oberflächlichsten Aussenseite der Geschichte auf das Innere der Schüler einen bildenden Einfluss nicht haben kann. Je tiefer die Seiten des psychischen Lebens liegen, auf welche gewirkt werden soll, um so grössere Mühe ist darauf zu verwenden, gleichartige Vorstellungen in möglichster Fülle und Vollständigkeit den Schülern einzubilden, damit von da aus teils

die ethischen Begriffe zusammenschliessen, theils eine feinere, aber nachhaltige Wirkung auf jene Seiten übergehen kann. Die Hauptforderung daher welche an den historischen Unterricht künftig gestellt werden muss ist die, dass die Geschichte den Schülern vorgeführt werde von ihrer inneren Seite; die zweite die, dass die letzten drei hundert und fünfzig Jahre deutscher Geschichte den Hauptbestandtheil des Unterrichts ausmachen, dass auf Grund einer genauen Kenntniss dieser Zeiten ein wirkliches Verständnis der gegenwärtigen realen Zustände angebahnt werde.

Mit der ersten Forderung kann natürlich nichts Andres gemeint sein, als dass die Schüler durch den gesamten Unterricht dahin geführt werden den eigentlichen, inneren Zusammenhang der Begebenheiten kennen zu lernen, in ihrem Innern zu erfassen und zu verstehen, d. h. dass sie mit der Zeit klare und einigermaßen vollständige Vorstellungen davon bekommen, wie durch die ewige Verkettung, durch die fortwährende Wechselwirkung von Umständen und Charakteren unter und durch einander eine Begebenheit aus der andern hervorwächst. Diese Aufgabe ist nicht leicht, aber doch bei Weitem nicht so schwer, wie sie, namentlich im Vergleich mit der bisher üblichen, gewöhnlich erscheint, zumal wenn man das Ziel nicht mit einem Sprunge, sondern in ruhigem, methodischem Fortschritte zu erreichen sich bemüht. Das Schwerste bei dieser Methode ist das dass der Schüler, um es kurz zu sagen, Charaktere begreifen lerne: soll ein wirkliches Verständnis der Ereignisse von ihrer innern Seite herbeigeführt werden, so ist vor allen Dingen notwendig, dass der Schüler jeden der Charaktere welche dabei die Hauptrolle gespielt haben — denn nur davon kann natürlich die Rede sein — in dem eigentlichen Kern und Wesen erfasse, sich eine deutliche Vorstellung davon bilde und so, unmittelbar gleichsam, begreife, dass diese so bestimmte Persönlichkeit sich notwendig habe so äussern, und diese Aeusserungen auf die andre, anders bestimmte Persönlichkeit diesen bestimmten Einfluss habe üben und diese wiederum zu andern Aeusserungen habe bestimmen müssen. Diess ist der Kern der Sache; denn die Kenntniss z. B. der Oertlichkeiten soll

dem Schüler von andrer Seite in hinreichender Genauigkeit zu Theil werden, eine Vorführung der Zustände aber in abstracten Schilderungen würde ihm wenig Nutzen bringen: durch den lebendigen Zusammenhang in welchen er hineinkommt wird er sie nach und nach unendlich viel besser kennen lernen. Wie aber soll nun der Schüler die Fähigkeit und Fertigkeit Charaktere zu begreifen erlangen? wie soll verhütet werden dass er nicht wiederum, wie auch jetzt so häufig, von der herbeiströmenden Menge erdrückt und wahrscheinlich in seinem Innern noch mehr verwirrt werde, als die bisherige Methode diess zu Wege gebracht hat? Die Antwort auf diese Fragen ist ganz einfach: allerdings ist eine Vorbildung nötig, allein die Kinder gebildeter Kreise bringen sie in geringerem oder höherem Grade schon zur Schule mit, nämlich eine gewisse Entwicklung der Anlagen für Vorstellung von Empfindungen, Neigungen, Lebensverhältnissen, auch wol Leidenschaften. Hieran ist in der Schule anzuknüpfen, die Anlagen werden durch die ihnen gebotene Nahrung bald wachsen und sich überraschend entfalten. Um nun das Leben der Völker d. h. der Menschen im Grossen zu begreifen, um Charaktere in Masse und in ihren gegenseitigen Wirkungen zu verstehen, muss man die Schüler erst lehren einzelne zu verstehen; man beginne also den Geschichtsunterricht in den unteren Klassen mit Biographien, womit natürlich nicht etwa wieder eine Herzáhlung der Erlebnisse eines Mannes gemeint ist. Es wird ausdrücklich nur gesagt „Biographien“ und nicht hinzugefügt „und Charakterzeichnungen“; wird den Kindern das Leben eines Mannes in der Weise einfach erzählt, dass sie fortwährend das Zusammenwirken von persönlichen Empfindungen, Neigungen etc. und äusseren Umständen sehen, ohne dass darüber reflectirt würde, so bekommen sie eine viel lebendigere Kenntniss des Charakters und auf viel bessere, weil unmittelbarere Weise, als es durch abstracte Schilderungen möglich wäre. Auch hier sollen sie diese später selber machen, und solche Abstractionen werden eine ganz vorzüglich bildende Aufgabe für Privatarbeiten und dergl. in den höheren Klassen sein. Von welchen Männern solche Biographien den Schülern zu erzählen sind ergibt sich ganz von selbst. Erstlich werden nur diejenigen zu wählen

sein, welche wirklich auf den Gang der Ereignisse, die Entwicklung ihres Volks, zunächst in politischer Beziehung, einen entscheidenden Einfluss ausgeübt haben; denn das Leben und Wirken von Männern welche auf andren Gebieten die Führer ihrer Nation gewesen sind zu begreifen kann man in jenen Klassen noch nicht verlangen, weil dazu ein Eindringen in geistige Verhältnisse nötig wäre, welches noch weit über die Kräfte gehen würde.* Ferner wird bei der Auswahl stäts ein Fortschritt von den einfacheren zu den complicirteren Charakteren und Lebensverhältnissen zu beobachten sein. Da nun, ganz im Grossen und Allgemeinen angesehen, die Entwicklung der Menschen und menschlichen Verhältnisse selbst innerlich und äusserlich vom Einfacheren zum Zusammengesetzteren fortschreitet, so wird bei einer chronologischen Anordnung jener Biographien die obige Forderung meist von selbst schon erfüllt werden. Da es aber hierbei keineswegs auf irgend eine Vollständigkeit abgesehen sein kann, da, um das Princip in aller Schärfe auszusprechen, es dem vorgesteckten Ziele viel besser entsprechen würde, wenn die Schüler eine einzige Persönlichkeit bis in ihre Tiefen kennen lernen, als wenn sie eine ganze Reihe nur oberflächlich an sich vorübergehen sähen, so müste es für eine höchst schädliche Pedanterie angesehen werden, wollte man sich etwa darauf steifen kein Jahrhundert zu überspringen oder bei der neueren Zeit die fremden Nationen gerade so zu berücksichtigen wie die deutsche. Davon darf hier keine Rede sein. — Bei der griechisch-römischen und der deutschen Heroensage, welche den beiden untersten Klassen für je drei Stunden wöchentlich zugeteilt ist, ergibt sich ein Hervortreten des Persönlichen allerdings ja ganz von selbst; gerade deshalb aber soll es in diesen Klassen nicht noch besonders hervorgehoben, vielmehr das poetische Bild in seiner Ganzheit gewahrt und auf das innerlich-biographische Element,

* Mit einem ganz besonders in dieser Richtung entwickelten Schüler liesse sich vielleicht der Versuch machen, ihm z. B. eine etwas ausführlichere Biographie des Socrates in die Hände zu geben mit dem Auftrage sie nachher in der Klasse seinen Mitschülern wieder zu erzählen; man würde dann ziemlich sicher sein können, dass das Erzählte nicht über die Fassungskraft der Hörer hinausgienge.

welches in den folgenden Klassen zur Geltung kommt, mehr durch, ich möchte sagen, das ganze Colorit der Erzählung als durch bestimmte Hinweisungen vorbereitet werden. Dieses Colorit wird die Erzählung ganz von selbst gewinnen, wenn der Lehrer fortgesetzt im Bewusstsein behält, auf welcher Stufe der Entwicklung von ethischen Vorstellungen seine Schüler sich gegenwärtig befinden, und welche für die folgende Klasse, wenn auch nicht gerade als Bedingung gefordert, so doch sehr wünschenswert ist. Solch festgehaltenes Bewusstsein influirt unwillkürlich auf die Darstellung, und die feinere innere Ueberwirkung auf die Schüler wird dann nicht ausbleiben. In Unter-Quarta sind der Geschichte vier Stunden wöchentlich zugeteilt, so dass Zeit genug sein wird das Leben der hervorragendsten Griechen und Römer mit ziemlicher Genauigkeit zu behandeln. Je öfter uns hier für unsern Zweck die Ueberlieferung im Stich lässt, um so sorgfältiger muss jede Gelegenheit wahrgenommen werden wo wir, ohne in bodenlose Combinationen zu geraten, die Handlungen der einzelnen Männer auf ihre wahren, innern Motive zurückzuführen im Stande sind, denn in dieser Klasse muss hierauf allerdings bereits das ganze Gewicht gelegt werden. Es wird daher auch bei den Begebenheiten, deren hauptsächliche Veranlassung wir im innersten Wesen eines Mannes aufzuzeigen vermögen, selbst wenn sie äusserlich von nicht so grosser Bedeutung sein sollten, länger zu verweilen sein als bei andern, die wir durch die mangelhaften Quellen mehr nur von ihrer äussern Seite zu nehmen genötigt sind. Bei diesen Biographien von Griechen und Römern soll zugleich der für das Verständnis unerlässliche Ueberblick über die alte Geographie gegeben werden, am besten nicht in trockner Aufzählung sondern im lebendigen Zusammenhang der Erzählung. — In Ober-Quarta sollen in gleicher Weise die Biographien von Männern vornehmlich unsrer Nation behandelt werden. Hierbei sollen aus den Zeiten des Mittelalters nur die allerbedeutendsten ausgewählt, die meiste Zeit und Aufmerksamkeit dagegen solchen aus den neueren Zeiten gewidmet werden. Es ist diese etwas einseitige Auswahl des Stoffes um so notwendiger, als Lehrern und Schülern gerade bei den Männern der neueren Zeit durch die Fülle und Com-

plicirtheit des Materials die grösste Schwierigkeit erwächst. Für die späteren Klassen aber, wie für das ganze Leben, kommt es auf das Begreifen dieser Männer an, und die Rücksicht auf irgend eine Gleichmässigkeit und Vollständigkeit, also ein Herbeiziehen des Mittelalters in grösserer Ausdehnung, ist dagegen ohne alles Gewicht. Ebenso müssen auch die fremden Nationen durchaus in den Hintergrund treten. Es soll damit eine absolute Ausschliesslichkeit keineswegs empfohlen sein, aber unsre Schüler müssen zuerst mit unsern deutschen Helden, mit der Weise wie wahrhaft bedeutende deutsche Männer empfunden, gedacht und darnach gehandelt haben gründlich bekannt werden, und wenn da, um so zu sagen, auf sechs Deutsche ein Fremder kommt, so ist das vollkommen genügend. Im Einzelnen die Wahl zu treffen ist hier nicht der Ort; man darf wol hoffen, dass sich allmählich eine übereinstimmende Praxis, eine Art Tradition bilden wird; sollten sich dabei etwa im Norden und Süden, in protestantischen und katholischen Kreisen verschiedene Auffassungen herausstellen, so werden sich diese vermutlich um so eher ausgleichen, je freieren Spielraum man ihnen lässt, natürlich stets innerhalb gewisser, fest zu normirender Schranken. Aber auch ohne weiter in's Einzelne zu gehen, darf doch wol hier schon auf zwei sehr erhebliche Vorteile dieser Art des Geschichtsunterrichts hingewiesen werden. Erstens bietet sie eine ungleich grössere Gelegenheit dar die Schüler in eigene Tätigkeit zu setzen. Sie sind jetzt, und auch ziemlich lange noch, in dem Alter wo das Interesse an einer Person, einem Helden ganz unvergleichlich viel grösser ist, als abstracte Vorstellungen von Begebenheiten nebst Namen und Jahreszahlen ihnen je abzugewinnen vermögen. An jenes, beinahe allen Knaben gemeinsame, Interesse muss der Lehrer anknüpfen, und da wird er, wofern er selbst die Sache nicht durch Ungeschick verdirbt, sehr bald erleben, wie die Schüler im erregtesten Wetteifer sich zum Wiedererzählen drängen werden, wie bald der eine bald der andre um die Erlaubnis bitten wird auch von andern Männern, welche von Seiten der Schule nicht in den Kreis gezogen sind, seinen Mitschülern erzählen zu dürfen, und gibt nur der Lehrer durch seinen eigenen Vortrag das rechte Bei-

spiel, so werden die Schüler bald von selbst in das gleiche Verfahren kommen, d. h. sie werden bei ihren eigenen Erzählungen auf den innern Zusammenhang achten lernen. Natürlich muss der Lehrer, wenn er ein solches freiwilliges Erzählen gestattet, nachher wo es nötig ist das Bild ergänzen und vertiefen, und bleibt ihm dazu in der Klasse keine Zeit, so wird eine Durchsicht der verlangten schriftlichen Darstellung um so bessere Gelegenheit zu Verbesserungen bieten. Der zweite grosse Vorteil ist der, dass die Schüler ganz gelegentlich eine nicht geringe Menge von Tatsachen, Namen und auch chronologischen Bestimmungen lernen werden ohne durch die entsetzlichen Geschichtstabellen gequält zu werden. Dieses Material, dessen rein gedächtnismässige Aufnahme bisher die ganze Zeit in Anspruch nahm, muss sich ja von selbst um die Personen gruppieren; die Schüler lernen die Begebenheiten nicht als hereingeschneite Begebenheiten, sondern als Taten von Männern, die sie persönlich gut kennen, — wer wollte wol bezweifeln, dass sie da im Innern des Schülers einen ganz andren Halt haben und für jede, selbst von der Person losgelöste, Reproduction viel bereiter sein werden, als es bisher jemals erreicht worden ist? Was wir also bisher durch unser äusserliches Werk mit aller Mühe nicht einmal bewirkten, das fällt uns jetzt, wo wir inwendig arbeiten, gleichsam in den Schooss; eine ununterbrochene Reihenfolge bekommt der Schüler allerdings nicht, indessen das höchste hier vorgesteckte Ziel lässt uns eine solche in diesen Klassen auch mit Vergnügen preis geben.

Auf der in Unter-Quarta gewonnenen Grundlage wird in Unter-Tertia in vier wöchentlichen Stunden die griechische Geschichte nach der oben bezeichneten Methode gelehrt.* Da die Schüler mit den Personen, welche auf den Gang der Entwicklung den bedeutendsten Einfluss geübt haben, bereits vertraut sind, da die Örtlichkeiten ihnen nicht mehr fremd, auch grössere Gruppen von Vorgängen ihnen schon bekannt

* Die Beibehaltung der alten Geschichte wird bei der oben beschriebenen Methode und in dem ganzen Zusammenhange des Unterrichtsplans hoffentlich ebenso wenig Anstoss erregen wie die der beiden alten Sprachen.

sind, so wird es in der Tat keine schwere Aufgabe mehr sein durch Hervortretenlassen auch solcher Männer welche nicht gerade von höchster Bedeutung gewesen sind, durch Verbindung jener Gruppen vermittelt der zwischen ihnen liegenden Entwicklungen, endlich auch durch Vorausschickung eines ganz kurzen Ueberblicks über die orientalischen Verhältnisse, so weit sie auf die griechische Welt von Einfluss gewesen sind, den Schülern ein ziemlich detaillirtes Bild der griechischen Geschichte und ein tieferes Verständniss ihres innern Zusammenhangs zu vermitteln. Auch hier wird sich reichliche Gelegenheit bieten an die biographische Form anknüpfend die Schüler zur eignen Tätigkeit anzuregen. Noch leichter wird, weil bei wirklicher geistiger Tätigkeit der weitere Fortschritt selbst die Erleichterung in sich trägt, die Arbeit in Ober-Tertia werden, wo ebenfalls in vier Stunden wöchentlich die römische Geschichte behandelt werden soll. Die Kaiserzeit soll allerdings nicht ausgeschlossen werden, doch muss erstens bei der Hervorhebung nur der allerwichtigsten Vorgänge stehen geblieben, ferner aber bei Darstellung der Kämpfe mit den hereinbrechenden nordischen Völkern der ausschliessend römische Standpunkt aufgegeben und durch die Betonung des germanischen Elements der Uebergang zur folgenden Zeit innerlich vorbereitet werden. Die Geschichte des Mittelalters selbst aber in der gleichen Weise zu behandeln wie die des griechisch-römischen Altertums oder gar die der neueren Zeit kann keineswegs der Plan sein, vielmehr sollen nur die allerwichtigsten Vorgänge in allgemeinen Umrissen in Form einer Einleitung zum Folgenden mitgetheilt werden. Von welcher Seite nämlich wir diese Jahrhunderte der allgemeinen Entwicklung auch betrachten wollen, so ist die Ausbeute welche eine eingehende Behandlung nach der hier festgesetzten Methode haben kann für die Bildung der Schüler äusserst gering. Die politische Seite derselben in ihrem inneren Wesen dem Schüler nahe zu bringen, vermögen wir noch gar nicht, weil die historische Wissenschaft selbst uns bisher nur für einige, dem Umfang nach sehr beschränkte, Epochen dazu in den Stand gesetzt hat und sogar für diese ein allgemeines Verständniss, eine einheitliche Auffassung noch keineswegs vorhanden ist. Das ganze innere

Wesen des Mittelalters aber, so äusserst interessant es für den speculativen Forscher und für den welcher den Gedanken und Empfindungen der Menschen nachzuspüren Lust hat ist, steht doch dem ganzen innern Leben unsrer Jugend unendlich viel ferner als das des Altertums mit seiner einfachen, grossartigen Klarheit, so fern, dass zu einem wirklichen Verständnis desselben ein Grad von Reflexion, von Selbstentäusserung gehören würde, welchen wir unsern Schülern unmöglich zumuten können, weil es ihnen geradezu eine Unmöglichkeit sein würde ihn aufzubringen. Man wende nicht ein, dass unsre Jungen doch an Geschichten von Rittern und Burgen, von Abenteuern und Turnieren u. s. w. grosses Wolgefallen haben; das ist die kindliche Freude an der Entwicklung von Kraft im Gewande bunten Flitterkrams, und Niemand wird hoffentlich im Ernste verlangen, dass solche Geschichtchen in den Geschichtsunterricht gebracht werden, noch auch behaupten wollen, dass jenes Wolgefallen auch nur die schwächste Anlage für ein Verständnis des Mittelalters verriete. Ist aber Jemand im Stande wirklich bildende Elemente aus einer Behandlung dieses Theils der Geschichte zu ziehen und die Art ihrer Vermittelung an die Schüler nachzuweisen, so will ich mich gern bescheiden; die Sache lässt eine sehr eingehende Discussion zu, eine weit eingehendere als auf so kleinem Raume wie hier möglich ist; mir hat es nicht gelingen wollen im Hinblick auf das Ziel solche zu finden, und da bloss äusserliches Erzählen und blosses Gedächtniswerk um jeden Preis hier ausgeschlossen ist, so hat die Geschichte des Mittelalters auf die oben bezeichnete Einleitung beschränkt werden müssen. Hierbei wird und muss der Lehrer Gelegenheit nehmen dasjenige von Vorgängen und Zuständen des Mittelalters hervorzuheben und den Schülern begreiflich zu machen was zum Verständnis der folgenden Entwicklung absolut notwendig ist. Ein Element allerdings ist vorhanden, welches der Schüler gründlich kennen lernen soll und welches gerade von dem hier festgehaltenen Standpunkte aus nicht vermist werden darf; dazu wird sich aber anderswo die Gelegenheit bieten, in die Geschichtsstunden gehört es nicht. Dass übrigens jene Einleitung nicht gar zu kärglich gedacht ist, wird man daraus schliessen dürfen, dass in fünf

wöchentlichen Stunden in Unter-Secunda nur die Geschichte von 1500 bis zum Tode Carls V behandelt werden soll, so dass der Lehrer auf jene immerhin ein Vierteljahr wird verwenden können. In Ober-Secunda folgt dann die Geschichte vom Tode Carls V bis 1700 (die Zahl der Stunden bleibt in allen oberen Klassen die gleiche wie in Unter-Secunda), in Unter-Prima die von 1700 bis 1789 und in Ober-Prima für ein Semester die von 1789 bis zur Gegenwart. Ueber diesen Unterricht in der neueren und neusten Geschichte aber sind noch wenige Worte zu sagen. Je mehr darnach gestrebt werden soll die Schüler zu einem tieferen Verständnis des innersten Zusammenhangs der Ereignisse zu führen, um so weniger kann gerade für die neuere und neuste Zeit an eine absolute Beschränkung auf Deutschland gedacht werden. Nichtsdestoweniger würde es doch der ganzen Tendenz unsres Geschichtsunterrichts schnurstracks zuwiderlaufen, sollte nicht Deutschland in jeder Hinsicht und fortgesetzt als der eigentliche Mittelpunkt behandelt werden auf welchen sich alles Fremdländische bezieht und neben welchem dieses auch nur so weit in Betracht gezogen wird, als es von wesentlichem Einfluss auf die Entwicklung unsrer Nation gewesen ist. Ich weiss sehr wol, dass eine solche Behandlung vor dem Richterstuhl der Wissenschaft nicht bestehen kann, ich weiss auch, dass sie der beliebten deutschen kosmopolitischen Auffassung keineswegs entspricht. Aber die Schule soll auch gar nicht die Schüler bereits zu wissenschaftlichen Historikern machen, das ist Sache der Universität; es ist auch keineswegs Unwahrheit welche gelehrt werden soll, sondern die Ereignisse sollen nur — und dazu haben wir um unsres pädagogischen Zweckes willen unzweifelhaft das Recht — in einem bestimmten Lichte, von einem bestimmten Standpunkte aus dargestellt und angeschaut werden. Allerdings ist diess eine Einseitigkeit, aber gerade diese Einseitigkeit muss man wollen, sie tut uns not. In den Schülern bereits kosmopolitische Auffassung der Geschichte ausbilden wollen ist, so zu sagen, eine hyperideale Sentimentalität, die uns nur verschwommene und verfaselte Charaktere bildet. Unsre Jünglinge sollen zuerst lernen deutsch empfinden und deutsch denken; gerade durch die Geschichte sollen sie genährt und

ganz erfüllt werden mit deutschen Ideen; mit ganz bornirter Einseitigkeit sollen sie in der Geschichte vor allen andern Nationen die deutsche sehen, kennen und bewundern lernen, mit ganz bornirter Liebe sich an's deutsche Vaterland hängen und nichts gelten lassen als dieses. Es ist, dünkt mich, unsre heilige Pflicht und die Aufgabe der Schule, speciel dieses Unterrichts, dem bei uns so verbreiteten Hineinfahren in die nebelhafte Allgemeinheit ein Ende zu machen, die Jugend von der Höhe des kosmopolitischen Standpunkts, auf der man so bequem der Pflichten gegen die Nächsten vergisst, wieder herunter zu führen auf den bescheidenen und beschränkten nationalen. Mögen unsre Jungen meinetwegen jedem Franzosen, Engländer oder sonstigen Fremden eine Grimasse schneiden — das tut nichts; als deutsche Männer werden sie das sicher nicht mehr tun — deutsches Studium und deutsches Leben bringen genug des Universellen —, aber sie werden etwas besser die rechte Mittelstrasse zu halten wissen, als wir es bisher getan, so lange in den Kindern bereits das Uebermass kosmopolitischer Allgemeinheit cultivirt wurde.

Ferner könnte vielleicht doch noch von manchen Seiten daran Anstoss genommen werden, dass die Geschichte nicht nur, wie bisher, bis zum Jahre 1789 oder höchstens 1815, sondern bis zur Gegenwart gelehrt werden soll. Es muss diess geschehen, um die oben aufgestellte Forderung dass unsre Schüler durch den Geschichtsunterricht zugleich ein wirkliches Verständnis unsrer gegenwärtigen realen Verhältnisse gewinnen sollen zu erfüllen. Jene Forderung aber dürfte doch wol durch den ganzen dermaligen Zustand unsres Lebens hinreichend motivirt sein. Denn sie erfüllen heisst nichts Andres, als in den Schülern an der und durch die neuere, besonders aber neuste Geschichte Sinn, Takt, Verständnis für Politik entwickeln und somit Vorbereitung und Grundlage schaffen für eine spätere wirklich politische Einsicht. Man darf heutzutage wol nicht mehr fürchten durch solche Aeusserungen in den Verdacht staatsgefährlichen Demokraten- oder Demagogentums zu geraten. Denn selbst diejenigen welche noch so grosses Aergernis daran nehmen können doch nicht leugnen, dass öffentliches politisches Leben vorhanden

ist, dass der Staat selbst seinen Bürgern die Pflicht auferlegt sich daran zu beteiligen, dass diess immer mehr eine Seite des gesamten nationalen Lebens wird, welche trotz des besten Willens nicht mehr ignorirt werden darf, im Gegenteil sich immer mehr geltend macht, dass demgemäss die Fähigkeit politisch zu denken und zu urtheilen bereits eins der notwendigen Requisite ist welche an die Höchstgebildeten der Nation gestellt werden müssen. Politische Bildung also ist bereits und wird immer mehr ein integrierender Teil der höchsten allgemeinen Bildung; unsre höheren Lehranstalten haben daher die Pflicht auch dafür die nötige Vorbildung zu geben. Denn mehr als eine Vorbildung kann und soll natürlich nicht gemeint sein: nur die Anlagen sollen erregt, nur die elementaren Vorstellungen sollen gebildet werden, der Schüler soll nur erst begreifen lernen was politische Verhältnisse überhaupt sind, wie sie sich gestalten, und wie sie sich in Wirklichkeit bei uns bis in die neueste Zeit gestaltet haben. Den Einfluss der individuellen politischen Anschauungen kann der Staat unmöglich fürchten, hat er doch auch den gewisser individueller religiöser Anschauungen nicht gefürchtet, und in der Tat ist solch ein Einfluss lange nicht nachhaltig genug, um nicht vor der späteren politischen Weiterbildung durch Studien und Leben und den Einflüssen der Familientradition bald zu verschwinden. Dagegen kann der Staat durch eine solche, nicht unmittelbare oder gar abstract-dogmatische, sondern durch die genaue Kenntniss der realen Verhältnisse selbst gewonnene politische Bildung der höchsten Kreise nur gewinnen, denn es ist das einzige Mittel direct der in und ausser den deutschen Kammern noch so weit verbreiteten so genannten „politischen Kannegiesserei“ entgegenzuarbeiten.

Der Geschichtsunterricht, von Anfang bis zu Ende nach der oben beschriebenen Methode durchgeführt, bringt für unsre Schüler noch einen Vorteil mit sich, der so auf der Hand liegt, dass er kaum hervorgehoben zu werden braucht, den nämlich dass sie dadurch lernen Menschen beobachten, ihre Handlungen und innere Denkweise in Verbindung setzen, aus ihren Handlungen auf ihre Motive und umgekehrt richtige und scharfe Schlüsse machen, mit einem Worte,

einen Grad von wahrer, innerer Menschenkenntnis gewinnen, wie wir Deutschen sie bis jetzt meistens nur durch lange, wechselvolle, schwere Erfahrungen erlangt haben. Es soll damit, wie schon oben bemerkt, keineswegs gesagt sein, dass die persönlichen Erfahrungen nicht dennoch nötig wären, im Gegenteil, ich wünsche sie Jedem, allein es ist doch ein unschätzbare Vorteil, wenn schon die Schule den künftigen Mann dafür vorbereitet und ausrüstet. Seine Erfahrungen werden auch dann noch vielleicht ebenso lang, vielleicht ebenso wechselvoll sein wie die der früheren Generationen, aber vielleicht weniger schwer, und es werden ihm vielleicht die unendlichen Täuschungen und Enttäuschungen erspart bleiben welche so oft mit der Weisheit für das spätere Leben auch eine beträchtliche Dosis von Bitterkeit mitgeben, die sich nur dann wieder beseitigen lassen dürfte, wenn man im Stande ist, hinabzusteigen in die Tiefen einer reinen religiösen Anschauung.

3. Nicht um seiner Ausdehnung willen, sondern wegen eines gewissen inneren Zusammenhangs und der Aehnlichkeit des Zwecks wird hier an den Unterricht in der Geschichte der in der deutschen Sprache und Litteratur angeschlossen. Noch mehr als über jenen differiren über diesen die Meinungen der Schulmänner unter einander; denn hier ist es nicht nur die Methode des Unterrichts, hier ist es seine ganze Bedeutung und Stellung im Unterrichtsplane über welche gestritten wird. In diesen Streit einzutreten und die verschiedenen Ansichten nebst ihren Motivirungen hier vertheidigend oder widerlegend aufzuzählen liegt ganz ausserhalb unsrer Aufgabe; behalten wir nur fest das höchste Ziel im Auge, so wird sich der einfachste, geradeste Weg auch für diesen Unterricht schon zeigen. Die Mängel des Unterrichts im Deutschen wie er bisher meistens gehandhabt worden ist, sind zu bekannt, als dass sie hier nochmals dargelegt zu werden brauchten; aber man hat doch vielleicht den Grund des Mislingens der Arbeit, der äusserst dürftigen Resultate nicht an der rechten Stelle gesucht. Meines Erachtens liegt er nicht in der räumlichen Beschränkung, noch auch im Ungeschick der Lehrer, sondern darin, dass der Gegenstand nach bisheriger Weise behandelt den Schülern

in der Klasse nichts zu arbeiten gibt. Sobald die orthographischen und grammatischen Uebungen aufhören, d. h. schon von Tertia an, gewöhnt sich der Schüler die deutschen Stunden als Unterhaltungsstunden anzusehen, weil er sich durch den Gegenstand nicht im mindesten herausgefordert fühlt seine Kräfte wirklich anzustrengen. Die Sprache bietet ihm nicht die geringste Schwierigkeit, die Lectüre wird von Stufe zu Stufe so ausgewählt, dass er den Inhalt ohne alle Mühe begreifen kann, sie bietet ihm also im besten Falle nur Genuss, im schlimmeren nur Langeweile, die wenigen Fragen und Betrachtungen welche etwa daran angeknüpft werden sucht er möglichst zu ignoriren, die Lehrer empfinden selbst die volle Unbehaglichkeit, die Inhaltslosigkeit, haben aber kein Mittel dem Uebel abzuhelpen, sie sind kaum im Stande den Schüler zu wirklicher Tätigkeit heranzuziehen, weil sie ihm keine Schwierigkeiten zu bereiten wissen, und so wird dieser Unterricht meistens als eine Last angesehen welche fast jeder Lehrer nach Möglichkeit von sich fern zu halten oder wenn das nicht gelingt sich möglichst zu erleichtern sucht. Um den Uebelstand zu beseitigen, hat man wol vorgeschlagen der Grammatik eine grössere Ausdehnung zu geben und auch Rhetorik und Poetik zu behandeln versucht. Gegen jene haben sich längst sehr gewichtige Stimmen erhoben, wie wenig aber von den hier massgebenden Gesichtspunkten aus eine solche zugelassen werden kann geht zur Genüge aus dem hervor was oben über den Sprachunterricht bemerkt worden ist. Die Herbeiziehung von Rhetorik und Poetik aber hat gewis sehr selten bisher die gewünschte Wirkung gehabt, weil die Schüler selbst in Unter-Secunda für Betrachtung künstlerischer Formen noch lange nicht reif sind, diese kaum am concreten Kunstwerke begreifen, viel weniger, wenn man sie ihnen in abstracten Schemata vorführt. Solche Dinge sind für den Schüler viel zu wenig greifbar, sie müssen ihm leer und langweilig erscheinen. Am meisten aber hat sich in neuerer Zeit eine andre Richtung geltend gemacht, welche dem Unterricht im Deutschen dadurch aufhelfen will, dass sie ihm eine viel bedeutendere, ja ganz hervorragende Stellung innerhalb des Lehrplans gibt, indem, um es kurz zu sagen, alle übrigen Unterrichtsgegenstände mittelbar dem

Deutschen dienen sollen, indem die Leistungen der Schüler im Deutschen, namentlich die Qualität der deutschen Aufsätze, zum Massstab für ihre gesamte geistige Bildung erhoben werden sollen. Die Einseitigkeit und Uebertriebenheit solcher Forderungen leuchtet von selbst ein und ist ebenfalls schon längst nach- und zurückgewiesen worden; aber diese Richtung hat für uns hier ein besondres Interesse. Es will mich nämlich bedünken, als beruhe sie auf einem unklaren Gefühl von dem Unzureichenden der bisherigen Bildung überhaupt, als sei sie hervorgegangen aus einem dunklen Drange nach etwas Besserem, Höherem, und nur weil der Gedanke sich noch nicht zu völliger Klarheit über das was er eigentlich wollte und wie es zu erreichen wäre hindurchgearbeitet hatte, geriet man auf diesen Gegenstand, der gerade wegen seiner unbestimmten Allgemeinheit und der scheinbaren Unmöglichkeit ihn ein fest begrenztes Gebiet anzuweisen dazu besonders verlockte. Man dachte sich wol, dass die eigentlich innere, geistige Verarbeitung der in den übrigen Stunden äusserlich aufgenommenen Kenntnisse, deren gänzlichen Mangel man fühlte und deren Notwendigkeit man doch einsah, in den deutschen Stunden statt finden sollte, woher man dann auch mit dem nächsten Schritt zu der Forderung kam die Leistungen in diesem Gegenstande zum Prüfstein der Bildung d. h. des Grades zu machen in welchem der Schüler nun wirklich alles Gelernte zu einem inneren fruchtbringenden Besitz gemacht habe und völlig beherrsche. Dass dieses Ziel nicht auf diese Weise und überhaupt durch keinen einzelnen Lehrgegenstand, sondern nur durch die für jeden einzelnen anzuwendende Methode erreicht werden kann, das wird nach allem Vorangegangenen hier keines Nachweises mehr bedürfen; vielmehr ist es die Aufgabe auch für das Deutsche wie für die übrigen Fächer eine andre Unterrichtsmethode zu finden. Haben wir den Grund der bisherigen mangelhaften Resultate wirklich an der oben bezeichneten Stelle zu suchen, so scheint mir die Abhilfe nicht gar fern zu liegen. Die Sprache in ihrer gegenwärtigen Gestalt und die uns so nahe liegenden Schöpfungen der Litteratur bieten den Schülern zu wenig Schwierigkeit, spornen ihn nicht zur Arbeit: wolan, so gehe man in die früheren Jahrhunderte,

in eine Sprach- und Litteraturperiode welche uns bereits fremd geworden ist und doch wieder bekannt zu werden in hohem Grade verdient, d. h. man gebe der mittelhochdeutschen Sprache und Litteratur eine ungleich grössere Ausdehnung im Lectionsplan und betrachte sie als den wirklichen, nahezu alle Stunden ausfüllenden Gegenstand des deutschen Unterrichts. Wenige Hindeutungen werden genügen, um die mannigfachen und sehr erheblichen Vorteile welche dadurch gewonnen werden klar hervortreten zu lassen. Obenan unter ihnen steht der für die nationale Bildung. Indem unsre Jünglinge das Beste und Bedeutendste was die Nation in der Entwicklung früherer Jahrhunderte hervorgebracht hat durch eigne Anschauung und eindringende Arbeit kennen lernen, wird nicht nur ihre Vertrautheit mit deutscher Denkart, die Innigkeit ihrer Empfindung für nationales Leben wachsen, es wird sich in ihnen auch von selbst, namentlich im Verein mit der Geschichte, eine ernste, gründliche Wertschätzung dieser ihrer Nation nach dem Massstabe ihrer grossen und herlichen Leistungen ausbilden und ihnen auch von dieser Seite eine Sicherheit und Festigkeit des nationalen Bewusstseins verleihen, welche von ganz anderer Art, weil auf ganz anderer Grundlage beruhend, sein wird als jene nur traditionelle und darum so oft inhalts- und grundlose Nationaleitelkeit mehrerer westlichen Nachbarn und anderer, besonders romanischer, Nationen. Der zweite grosse Vorteil ist jene durch wirkliche Arbeit geistig und sittlich bildende Kraft, deren Mangel beim bisherigen Verfahren gerade auf diesen Weg gewiesen hat. Der dritte endlich die willkommene Ergänzung des Geschichtsunterrichts, in welchem die Zeiten in denen die zu behandelnde Sprache und Litteratur zur höchsten Blüte gediehen von ihren andern Seiten nur eine sehr beschränkte Berücksichtigung erfahren konnten. Die wirklich bildenden Elemente, die herlichsten geistigen Früchte welche die Cultur des Mittelalters hervorgebracht hat werden auf diese Weise auch für die jetzigen Generationen nutzbar gemacht und für ihre Bildung von unendlich grösserer Wirkung sein als eine Erzählung politischer Tatsachen und Zustände, die ihnen, weil das Verständnis des Ganzen ihnen fehlt, immer zusammenhanglos erscheinen müssen. Durch jene Be-

schäftigung mit der Sprache und Litteratur des Mittelalters wird nebenbei auch eine sehr sichere Grundlage gewonnen werden, auf welche später wissenschaftliche historische Studien über jene Epoche basirt werden können.

In Sexta und Quinta sollen dem deutschen Unterricht drei Stunden wöchentlich eingeräumt werden zur Einübung einer Orthographie* und zur Lectüre d. h. zur Uebung eines sicheren, ausdrucksvollen Lesens, woran es bei uns nur noch allzusehr mangelt. In Unter- und Oberquarta soll in zwei wöchentlichen Stunden die Satzlehre behandelt, daneben aber auch die Leseübungen fortgesetzt werden. In Unter-Tertia soll das Mittelhochdeutsche beginnen. Wie sich von selbst versteht, wird hier an nichts weniger als an eine abstract-grammatische Behandlung der mittelhochdeutschen Sprache gedacht; eine Stunde wöchentlich wird zu einer zusammenhängenderen und eine Uebersicht gewährenden Uebung der Formlehre hinreichen, die andre soll sogleich auf die Lectüre verwandt und die Kenntniss der Sprache durch diese selbst gewonnen werden. Eine Auswahl der zu lesenden Stücke hier zu treffen erscheint kaum nötig; der Fortschritt vom Volksepos zum Kunstepos (und vielleicht einer vorsichtigen Auswahl lyrischer Gedichte) ergibt sich ja von selbst. In Ober-Tertia bleibt die Anzahl der Stunden die gleiche, die nun beide auf die Lectüre verwandt werden können. In Unter-Secunda sollen dieser ebenfalls noch zwei, in Ober-Secunda aber nur eine Stunde gewidmet werden. In jener Klasse soll nun auch mit eigenen Compositionen begonnen werden. Der Grund für diese, wahrscheinlich Vielen auffallende und bedenkliche, Abweichung von dem bisherigen Verfahren ist kein anderer als der oben bei Besprechung des Unterrichts in den alten Sprachen bereits geltend gemachte,

* Ich kann mir nicht einbilden den langen und lebhaften Streit über die Orthographie hier mit wenigen Sätzen schlichten zu können. Meinen persönlichen Standpunkt des Breiteren darzulegen durfte ich mir um so eher ersparen, als Jedermann aus meiner eigenen ersehen kann, dass ich ausschliesslich dem historischen Princip huldige, das mir allein als wissenschaftlich und daher zu einem gedeihlichen Resultate führend erscheint. Concessionen d. h. Inconsequenzen sind bei jedem Uebergange zu etwas Neuem unvermeidlich.

dass es für uns einer so besondern Sorgfalt für die Uebung des Ausdrucks keineswegs bedarf, dass es im Gegenteil namentlich in Norddeutschland vielmehr geraten scheint dieselbe in den Hintergrund treten zu lassen. Was in dieser Hinsicht etwa zu leisten ist wird durch die in allen Klassen anzufertigenden Uebersetzungen aus den alten Sprachen in viel besserer Weise geleistet, weil hier der Schüler, um das in einem fremden Idiom Gedachte in der eignen Sprache wiederzugeben, viel mehr Mühe anwenden muss den Ausdruck zu finden und nicht, was bei den Aufsätzen nur zu leicht und zu oft geschieht, den Gedanken unter dem gerade erwischten Ausdruck Not leiden lassen darf. Auch die eine Stunde welche in Unter-Secunda auf eigne Compositionen verwandt werden soll ist nicht in Absicht auf die so genannten deutschen Aufsätze angesetzt, sondern es sollen in derselben freie mündliche Vorträge gehalten werden, am liebsten ohne alle, jedenfalls ohne alle schriftliche Vorbereitung. Aus dieser Bestimmung wird man schon ersehen, was mit dieser Uebung bezweckt wird: die Fähigkeit im gegebenen Augenblicke über einen bekannten Gegenstand oder einen solchen dessen sich die Reflexion des Schülers, an Bekanntes anknüpfend, leicht bemächtigen kann die sich darbietenden Vorstellungen in einfachem Zusammenhange zum einfachsten Ausdrucke zu bringen.* Fasst man diese Aufgabe isolirt und mit Rücksicht auf das was unsre Schüler bis jetzt in dieser Hinsicht zu leisten vermögen, so wird man sich allerdings nur gegen sie erklären können; erinnert man sich aber der Wirkungen welche die Unterrichtsmethode andrer Gegenstände bis zu dieser Klasse schon ausgeübt haben muss, so wird man wol zugestehen, dass der Anfang für derartige Uebungen hier durchaus nicht zu früh gesetzt ist, nament-

* Es versteht sich hierbei von selbst, dass nicht Tage lang vorher einzelne Schüler bezeichnet werden welche den Vortrag zu halten haben, sondern der Lehrer irgend einen beliebig herausgreift und ihm nicht länger zu sprechen gestattet, als er wirklich etwas zu sagen hat, damit in jeder Stunde möglichst viele Schüler an der Uebung Theil nehmen können und die Möglichkeit einer geordneten Discussion gegeben ist, alles inhaltlose Reden aber abgeschnitten wird.

lich wenn streng daran festgehalten wird, dass es unter allen Umständen mehr auf Klarheit und Correctheit der Vorstellungen als Gewandtheit und Glätte des Ausdrucks ankommt. In Ober-Secunda ist eine zweite Stunde ebenfalls diesen Uebungen gewidmet; daneben kann in dieser Klasse auch eine schriftliche Darstellung bisweilen aufgegeben werden. Für die dritte Stunde aber bietet sich noch ein anderer Stoff.

Für die Lectüre der Litteraturwerke des vorigen Jahrhunderts ist bisher kein Raum gelassen worden und soll auch keiner gelassen werden, denn nicht nur mit Rücksicht auf den hier gegebenen Standpunkt sondern überhaupt dürfte dieselbe denn doch endlich von den Schulen auszuschliessen sein. Man wird nicht fürchten, dass ich für diese Ausschliessung etwa jenen Grund im Stillen hegte welcher bisweilen schon geltend gemacht worden ist, dass durch jene Lectüre die Jugend entchristlicht würde; solche an Geisteschwäche grenzende Albernheit wird man mir nicht zu trauen. Die Lectüre der Litteraturwerke des Altertums und der neueren Zeit in den Schulen, die rein philologische Bearbeitung jener und die schrankenlose Popularisirung und stellenweise logische Zerfetzung dieser hat aus dem allgemeinen Bewusstsein immer mehr und mehr die Tatsache verschwinden machen, dass die poetischen Erzeugnisse der Litteratur Kunstwerke und nichts als Kunstwerke sind, die eben darum mit keinem andren Massstab gemessen werden dürfen und mit keinem andren Sinne wirklich verstanden werden können als dem künstlerischen, dem ächt aesthetischen. Der Irrtum ist gerade so ungeheuer wie er weit verbreitet ist, dass, weil das Material dessen die Poesie sich bedient Niemand fremd ist, weil die Worte Jedermann geläufig und die Mehrzahl der Begriffe Jedermann bekannt sind, Jeder auch die Werke der Poesie verstehen könne, wie er eine simple Erzählung oder eine Zeitungsannonce versteht. Dieser Irrtum wird noch gesteigert durch den fernerer, dass, weil die Werke der Poesie wie alle Kunstwerke Jedermann zugänglich, insofern also für das Volk geschaffen sind, Jedermann auch die innere Qualifikation für ihr Verständnis besitze. So wenig wie Jeder der Noten lesen, einen Duraccord von einem Mollaccord, den Ton einer Geige von dem einer

Flöte unterscheiden kann dadurch schon die erhabenen Meisterwerke unsrer Componisten zu begreifen in den Stand gesetzt ist, so wenig genügt das Verstehen der Worte und Sätze zum Begreifen dessen was der Dichter in tiefinnerster Seele geschaut hat. Mag der Verstand sich an der logischen Analyse abarbeiten, mag die pedante Nüchternheit streiten für oder wider die „Richtigkeit“ der einzelnen Aussprüche, mag die Scheinaesthetik Inconsequenzen nachzuweisen trachten: in jene Sphären des unmittelbaren Mitschauens und Mitempfindens, jenes Verständnisses das unaussprechlich ist, weil es wiederum nur durch das Kunstwerk ausgesprochen werden könnte, wo die Arbeit des Verstandes wenn nicht ganz entbehrlich doch höchst untergeordnet bleibt, dringt nur wer eine innere Verwandtschaft mit dem Künstler besitzt, d. h. wem selber die Vorsehung ein Stückchen Künstlernatur geschenkt hat. Ohne eigenen poetischen Sinn und ohne dass dieser Sinn durch eine ausgebreitete Kunsterfahrung entwickelt und geschult ist bleibt das Verständnis jener Kunstwerke unmöglich oder doch nur rein äusserlich; ja zu ihrem vollen Begreifen, d. h. zum Erfassen des Zusammenhangs in welchem die poetischen Schöpfungen des vorigen und des Anfangs dieses Jahrhunderts mit dem innersten, geheimsten Leben deutschen Geistes stehen genügt noch nicht einmal die Erfahrung in der einen Kunst, und Schiller und Goethe wird in jenem Zusammenhange Niemand begreifen der die deutschen Musiker, vor Allen Beethoven, nicht begriffen hat. Denn durch das was jene Dichter ausgesprochen haben hindurch gewahren wir in ihrem Innersten eine Fülle deutschen, oder, wenn man will, allgemein menschlichen Lebens und der Bewegung, für deren Darstellung die Wortsprache ganz unzureichend ist, die auszusprechen nur die Tonsprache vermag und in dieser jene Meister musikalischer Dichtung ausgesprochen haben. Fasst man diess, was hier nur kurz und schwach angedeutet werden konnte, in seinem ganzen Umfange, wie wenig berechtigt erscheint da die Erwartung dass jeder Lehrer welcher beim Examen die facultas docendi für den deutschen Unterricht in allen Klassen des Gymnasiums erlangt hat jenen künstlerischen Sinn und jenes eigentliche Verständnis der poetischen Kunstwerke besitzt,

und, ohne ihnen daraus was die Natur ihnen versagt hat einen Vorwurf machen zu wollen, wie armselig erscheint die ganze Art wie jene Werke vor und mit den Schülern, man darf wol sagen, mishandelt werden. Den Schülern aber auch der obersten Klassen fehlen im Allgemeinen nicht weniger als alle Voraussetzungen für das Verständniss der poetischen Schöpfungen. Ist dem einen oder andern von ihnen von der Natur der Sinn, dafür geschenkt und gewinnt er vermöge dessen wenigstens ein ihm selber noch unbewusstes und geheimnisvolles inneres Verhältniss zum Kunstwerke, so ist die Behandlung desselben in der Klasse und meist auch das was der Lehrer dazu gibt wahrlich nicht Schuld; was aber beginnen die vielen Schüler denen jener Sinn nun gerade nicht verliehen ist? für welche die feinste und höchste psychologische und paedagogische Kunst angewandt werden müsste, um ihnen etwa eine Ahnung von dem zu geben was in solchem Kunstwerke beschlossen liegt? Diese Kunst wird aber in der That nicht ausgeübt, wenn man, wie man neuerdings an einigen Stellen Deutschlands begonnen hat, die Dramen und Gedichte Schillers und Goethes vor den Schülern zu Tummelplätzen logischer Secirexperimente macht und diese Experimente dieselben mündlich und schriftlich in vielgepriesenen Aufsätzen zu wiederholen lehrt. Statt des feinen, empfindungsvollen Verständnisses bewirkt man dadurch nur den Schein eines solchen und die notwendig daraus folgende Anmassung eines Urtheils über die Werke. Gerade daraus aber dass solche Versuche unter den Schulmännern selbst so grosse Anerkennung und vielfache Nachahmung gefunden haben ist deutlicher wie aus allem Andern zu ersehen, wie weit verbreitet der Mangel wirklichen Verständnisses und die Verlegenheit was man mit den Dichtungen vor den Schülern anfangen solle unter ihnen ist. Gar Nichts soll man mit ihnen vor den Schülern anfangen; darauf hinweisen soll man als auf eine kostbare Frucht die nur zu pflücken, einen hohen Preis der nur zu erringen ist durch die bescheidenste, pietätvollste, unumschränkste Hingabe in späterer Zeit, wenn der Sinn gereift, Menschenkenntnis und Lebenserfahrung in hinreichendem Masse gesammelt sind. Jene Werke sind die Kleinodien der Nation — Kleinodien aber

gibt man nicht den Kindern zum Spielen, sie würden sie nur wegwerfen und ihren Wert nie selbst, höchstens durch das Urtheil Anderer schätzen lernen. Und diess ist der weitere Grund der gegen die Lectüre dieser poetischen Kunstwerke auf das Nachdrücklichste geltend zu machen ist: unendlich oft verschliesst man den Schülern das Verständnis und raubt man ihnen den edelsten Genuss für immer, erzeugt dagegen in ihnen selbst jenes hochmütige Herabsehen auf die Klassiker, die man ja schon von siebenzehn Jahren hinreichend gelesen hat, welches alsbald zu völliger Blasirtheit und ebenso widerwärtiger Arroganz führt. Die flachen und schiefen Eindrücke die man wegen der eigenen Unreife bei der ersten Bekanntschaft mit jenen erhalten hat setzen sich fest, und weil später Zeit und Gelegenheit zu einer eindringenden Beschäftigung, welche jene Eindrücke wieder verwischen könnte, nur zu oft fehlen, so bleiben jene, und den Klassikern wird, wenn auch nur im Stillen, die Unfähigkeit reifen Geistern zu genügen aufgebürdet, während man selbst für sie nie reif geworden ist. Was für Nutzen verspricht man sich nun eigentlich von der Lectüre dieser Kunstwerke in den Schulen? Sie in ihrer Totalität als Kunstwerke zu begreifen besitzt kein Schüler noch die Fähigkeit, ebenso wenig vermag er den so genannten Gedankengehalt, auf den man häufig in den Schulen loszufahren pflegt, in seiner Tiefe zu fassen, da hierzu nicht weniger als ein Erfassen der gesamten vorangehenden und der in ihnen hervorbrechenden neuen Weltanschauung erforderlich wäre; die künstlerische Form als solche liegt ihm vollends fern: in der That, im günstigsten Falle bewirken wir jenes nebelhafte Schwärmen für Lessing, Schiller und Goethe, jenes vage Drängen und Sehnen, das nicht zum geringsten Teil an dem Mangel eines gesammelten klaren Bewusstseins und energischen Wollens Schuld ist und auch nach andern Seiten des Gemütslebens um so gefährlicher werden kann und oft wird, da es meistens gerade in die Jahre der körperlichen Entwicklung fällt.

Es ist nicht unmöglich, dass man in der Bekämpfung dieser bisher so hoch gepriesenen Beschäftigung unsrer Schüler und der ohne alles Bedenken aufgenommenen Lectüre der poetischen Werke des Altertums und des Mittelalters einen

schreienden Widerspruch findet, verleitet durch den Schein völliger Gleichheit dieser und der unsrer neusten Litteratur-epoche. Diesen Schein der Gleichheit und damit den des Widerspruchs zu beseitigen werden wenige Erinnerungen genügen. Was die poetischen Kunstwerke des Altertums betrifft, so gilt von ihnen dasselbe was oben von den antiken Sprach- und Denkformen und von der antiken Geschichte gesagt worden ist: vermöge ihrer viel grösseren Einfachheit, ihrer plastischen Objectivität und Durchsichtigkeit, ihrer so weiten Entfernung von uns befindet sich der Schüler in der That ihnen gegenüber in einem ganz andern Verhältnis wie zu denen der neusten Zeit, welche alle jene Eigenschaften in viel geringerem Grade und zum Teil gar nicht besitzen. Dazu aber kommen noch zwei weitere ganz bedeutende Momente: erstlich werden dem Schüler die complicirteren, in der Form reicheren Werke der Alten, die Tragödien — die Lyrik bleibt ihm ja fast ganz fremd — erst auf der obersten Stufe vorgeführt, bis dahin ist es nur das für ihn unendlich viel leichter verständliche Epos, und immer wieder das Epos, womit er sich beschäftigt — diese Gattung gerade tritt bei unsern Klassikern fast ganz in den Hintergrund; das zweite Moment kommt bei diesen gar nicht zur Geltung, nämlich dass der Schüler nur durch recht saure, mühevolle Arbeit zur Kenntnis der antiken Kunstwerke gelangt, dass er um dieser Mühe willen die er aufwenden muss von vorn herein mehr Ehrfurcht (bisweilen sogar Furcht) vor ihnen hat, und dass die Arbeit selbst ihm ganz von selbst und unbewusst ein Stachel wird nun auch in den vollen Besitz des Werks zu gelangen, was ihm, namentlich an der Hand eines durchgebildeten, mit Sinn und Geschmack begabten Lehrers, auch wol gelingen kann. Hat der Schüler sich in ernster Arbeit das Verständnis des Einzelnen, z. B. im Homer und später im Sophokles, errungen, so ist es allerdings möglich ihm zuletzt den grossartigen Bau der Ilias und auch das kunstvolle, feine Gewebe einer sophokleischen Tragödie zum Verständnis zu bringen und durch die Darlegung des ganzen Zusammenhangs jede Einzelheit in das rechte Licht zu setzen, so dass auch ein einfacherer und minder begabter Sinn die Schönheit des Ganzen empfinden und der ursprüng-

lichen Anschauung des Dichters sich nähern kann. Denn was er im Innern empfand und sah, das sprach er ganz aus und konnte es, weil für sein inneres Leben seine Sprache ausreichte. Mit einem Gedicht und Drama Schillers oder Goethes (ganz wenig Ausnahmen abgerechnet) wird man bei dem Schüler nie so weit kommen: denn wer wollte es unternehmen den unreifen und ganz unerfahrenen Sinn die unendliche Tiefe der Romantik verstehen, dieses feine und geheimnisvolle Pulsiren modernen Geistes- und Empfindungslebens, temperirt durch die in inneren und äusseren Erlebnissen entwickelte Eigenartigkeit des Dichters — dem Schüler ebenfalls höchstens halb verständlich — nachfühlen und so das aus solchen Elementen erwachsene Kunstwerk nach Form und Gehalt d. h. in seiner Ganzheit begreifen zu lehren? Bei den Kunstwerken der mittleren Litteraturepoche aber sind jene oben angeführten Momente fast ebenso vorhanden wie bei denen des Altertums, — „fast ebenso“ und gerade dieser Grad um welchen sie sich der modernen Poesie zuneigen gibt ihnen, ohne jene Vorzüge für den Unterricht d. h. für die Bildung der Schüler wesentlich vermissen zu lassen, die für uns unschätzbare Eigenschaft eine vom Altertum zum modernen inneren Leben überleitende Zwischenstufe, eine in jeder Hinsicht vortreffliche Vorbereitung für die spätere Beschäftigung mit den Werken unsrer neueren Klassiker zu sein. Wer der ganzen bisherigen Entwicklung gefolgt ist wird wol von selbst zu dem Schluss gelangen, dass im Hinblick auf das hier gesteckte Ziel und im Zusammenhang des ganzen hier empfohlenen Bildungswerkes jene Lectüre der modernen Klassiker noch viel weniger zugelassen werden kann. Sollen die Resultate welche man sich von der Unterrichtsmethode wie sie bisher dargelegt ist und noch weiter dargelegt werden soll versprechen darf nicht durch die Schule selbst auf andrer Seite illusorisch gemacht werden, so müssen wir einen unbarmherzigen Vertilgungskampf führen gegen allen Schein, gegen alles schiefe und halbe Wesen, das vielleicht einen flitterhaften Glanz werfen, dem schärfer Sehenden aber doch die innere Nichtigkeit nicht verbergen kann. So würde es mit Allem was hier angestrebt wird im unleidlichsten Widerspruche stehen, wollten wir fortfahren unsern Schülern durch die Lectüre jener Kunst-

werke selber einen flachen und flüchtigen Genuss zu bieten. Der ächte Genuss ist der Preis des Verständnisses und das Verständnis der Preis emsiger Bemühung und selbstloser Hingabe Alles dessen was man an inneren Gütern etwa schon besitzt. Zu dieser Arbeit können wir die Schüler nicht bringen, weil sie ganz frei aus der inneren Neigung hervorwachsen muss, soll sie fruchtbringend sein; der Gewinn also welchen wir für die Bildung unsrer Schüler erwarten dürfen ist im Verhältnis zu der angewandten Zeit viel zu gering, ja überhaupt viel zu zweifelhaft, als dass die Schule auf ihn ausgehen könnte. Was in den Familien von jenen Litteraturwerken zur Kenntniss der Schüler gelangt geht die Schule ebenso wenig an, wie sie sich um ihre etwaigen Beschäftigungen mit andern Künsten kümmert und kümmern kann; die Poesie hat zu einer Bevorzugung gar kein Recht und wird um so mehr für eine solche danken, von je zweifelhafterem Werte sie ist. Was die Schule für aesthetische Bildung zu leisten hat — und ich wünschte es damit so schwer wie nur möglich genommen zu sehn —, das leistet sie durch die ernste, eindringende Pflege der antiken und mittelalterlichen Poesie in einer dem Alter und Entwicklungsstandpunkt der Schüler angemessenen Weise; dadurch tut sie was sie überall nur tun soll, vorbereiten, den Grund legen, anregen, Lust machen zu späteren höheren und weiteren Studien.

Diese Vorbereitung aber soll auch noch von einer andern Seite gegeben werden, durch die Lectüre der kleineren prosaischen, besonders aesthetischen Abhandlungen unsrer Klassiker, und für eine solche Lectüre soll zuerst in Ober-Secunda eine Stunde wöchentlich in Anspruch genommen werden. Hier ist natürlich das ganze Gewicht auf den Inhalt zu legen, die Reflexion über die Art der Entwicklung, das Verfahren des Schriftstellers fern zu halten, denn es kommt nur auf die Bildung aesthetischer Vorstellungen und Begriffe von Seiten der Schüler an. Was an Material hierfür unentbehrlich ist hat der Schüler in Ober-Secunda aus der Lectüre der alten und mittelalterlichen Dichter hinreichend bereits im Besitz, und die Beschränkung gerade welche der Lehrer für die Wahl von Beispielen sich auferlegt sieht wird ganz vortrefflich wirken, weil er genötigt sein wird die Schüler

immer wieder zu dem gleichen Kreise von Werken zurückzuführen und diese so auch von dieser Seite mit einer Gründlichkeit durchzuarbeiten und mit den Schülern durchzugehen, welche für die ganze geistige Bildung dieser nur vom grössten Nutzen sein kann. Dabei mag es immerhin geschehen, dass der Lehrer im Notfalle auch einmal auf das Gebiet einer andern Kunst hinübergreift, besonders das der antiken Sculptur, nur muss er dann stäts solche Beispiele wählen welche allen Schülern aus eigener Anschauung bekannt und einfach genug sind um begriffen zu werden und die Aufmerksamkeit nicht zu zerstreuen. Für diejenigen Schüler welche Sinn für Kunst besitzen können solche einzelnen Blicke in andre Kunstgebiete sogar sehr nützlich werden, insofern sie daran lernen, dass es noch eine andre Art der Betrachtung gibt als die, welche sie vielleicht bis dahin nur ihrem Instincte folgend angewandt haben, und dadurch eine erhöhte Anregung zu künftiger ernsterer Beschäftigung mit der Kunst erhalten.

In Prima werden zwei der in den früheren Klassen dem Deutschen zugewiesenen Stunden von der philosophischen Grammatik, von welcher oben gesprochen worden ist, eingenommen, und durch diese auch die sonst noch übliche philosophische Propädeutik (formale Logik und Psychologie) ersetzt werden. Wie wenig die letztere eine wirkliche philosophische Vorbildung der Schüler ist, hat man schon längst erkannt; ihre Verdrängung durch etwas Besseres, wahrhaft philosophisch Bildendes wird daher einer besondern Rechtfertigung nicht bedürfen. Eine dritte Stunde wöchentlich bleibt dann noch für freie Vorträge, für welche hier in Prima die Themata stäts erst in der Stunde selbst gegeben werden dürfen, und auch schriftliche Ausarbeitungen. Denn auch für Prima sind die so genannten Aufsätze ihrer Zahl und Bedeutung nach ganz in den Hintergrund zu drängen. Für die Form, den Ausdruck hat der Schüler Uebung genug gehabt, und hat diese den Einen oder Andern noch nicht zu dem wünschenswerten Mass von Gewandtheit geführt, so werden es die Aufsätze, bei denen er noch mit dem Inhalte sich abquälen muss, gewis nicht tun; übrigens ist hierüber oben das Nötige schon gesagt worden. Was aber diesen Inhalt betrifft, so

ist bei unsrer ganzen Unterrichtsmethode durchaus nicht abzusehen, welchen Nutzen der Schüler für seine Bildung dabei gewinnen soll. Eigene Gedanken zu produciren kann bekanntlich weder gelehrt noch gelernt, auch unmöglich dem Schüler zur Aufgabe gemacht werden. Es ist allerdings von Anfang an hier darauf ausgegangen worden, dass der Schüler zu einem klaren Bewusstsein seines inneren Lebens gelange; damit aber ist keineswegs gesagt, dass er dasselbe (ausser etwa zum Zweck sittlicher Selbstprüfung und Reinigung) ausdrücklich zum besondern Gegenstande seiner Reflexion machen, am wenigsten aber, dass er in möglichst gewandter Form darüber sprechen soll. Es dünkt uns unpaedagogisch im höchsten Grade und geradezu eine Torheit die jungen Leute herauszufordern aus ganz eigener Initiative Empfindungen und Gefühle darzulegen; je tiefer diese liegen, um so berechtigtere Scheu werden sie tragen sie auszusprechen und vielleicht deshalb vorziehen die banalen Redensarten die sie irgend wo schon gehört zu wiederholen; sind sie flach, so müsste man gerade im Gegentheil viel eher darauf hinarbeiten, dass der Schüler sie vorerst ganz in sich zurückhält und zu vertiefen trachtet, statt ihnen irgend einen Ausdruck zu geben, der nur ihn über ihre wahre Natur zu täuschen geeignet ist. Also auch von dieser Seite, wo vielleicht etwas Eigenes bereits sich in den Jünglingen entwickelt hat, ist für die Aufsätze kein Inhalt zu beschaffen. Will man sie aber zu Exercitien für logische Analysen, Definitionen von Begriffen etc. machen, so können wir solcher ganz und gar entbehren, da die Methode des Unterrichts in den alten Sprachen u. s. w. für die Bildung richtiger Begriffe, für klares und correctes Denken hinreichend und durch den allmählichen Fortschritt und den geeigneten Stoff viel besser bereits gesorgt hat, als es diese ausdrücklichen und von dem übrigen Unterricht getrennten Einzelnübungen vermögen. Sonach bleibt uns für die Aufsätze nur der eine Zweck, um dessentwillen ihre sporadische Anfertigung auch hier für ganz nützlich erachtet wird, dass sich der Lehrer von der richtigen Auffassung und dem Grade der Verarbeitung z. B. dieses oder jenes vorgetragenen einzelnen Abschnitts der Geschichte, eines historischen Charakters, einer Partie der vergleichenden Grammatik

u. dergl. überzeuge, wobei denn immerhin auch auf den geeigneten und fließenden Ausdruck die nötige Aufmerksamkeit gerichtet werden mag. Aber diese Uebungen werden, wie bemerkt, nur bei besondrer Gelegenheit anzustellen sein, da in Prima die Zeit nicht fern ist wo in ganz andrer Weise und viel gründlicher die Schüler Rechenschaft abzulegen haben.

4. Eine grössere Ausdehnung als dem Unterricht in der deutschen Sprache und Litteratur und namentlich als bisher ihnen gegönnt worden ist sollen die Naturwissenschaften erhalten. Die bildende Kraft welche die Naturwissenschaften auch für die Entwicklung einer eigenen Denktätigkeit besitzen ist bisher in unsren Schulen viel zu wenig zur Geltung gekommen, einmal weil die Unterrichtsmethode noch nicht dazu angetan war, ferner aber auch weil man, vielleicht auch eben deswegen, ihnen, wenigstens auf den Gymnasien, eine viel zu untergeordnete Stellung gegeben hat. Ich will mich nicht in Ausführung einer idealen Methode ergehen, die einzuführen auf lange Zeit hin doch noch unmöglich wäre, sondern lieber nur die bezeichnen, welche meiner Meinung nach in nicht zu ferner Zukunft wol erreichbar ist. Diese geht vor Allem im Zusammenhang mit der für die übrigen Gegenstände beschriebenen darauf hin, dass einmal durch den Unterricht in den Naturwissenschaften die Beobachtungsgabe nach Möglichkeit ausgebildet und geschärft werde, ferner die Bildung von Vorstellungen und Begriffen von Seiten der Schüler selbst gefördert, endlich auch, wenn gleich immer erst in zweiter Linie, die dem gebildeten Manne heutzutage unumgänglich notwendigen Kenntnisse erworben werden. Was also auch bei diesem Unterrichte immer wieder besonders zu erwirken gesucht werden mus, ist die eigene Tätigkeit des Schülers, die bisher bei demselben im Durchschnitte viel zu wenig Anregung erfahren hat. Der dreifache Zweck der so eben angegeben worden ist wird daher am besten erreicht werden, wenn auch hier der Lehrer so wenig wie möglich Fertiges und daher rein gedächtnismässig Aufzunehmendes den Schülern bietet, namentlich niemals mit ihnen beim Abstracten, bei leeren Schemata und Klassifikationen beginnt, sondern sie umgekehrt auch hier von der gehörigen Menge concreter

Anschauungen und genauer und vollständiger eigener Wahrnehmungen zum Besondern und Allgemeinen aufsteigen lässt. Aehnlichkeiten und Unterschiede selbst aufzufinden kann man auch schon die jüngsten Schüler lehren und durch Uebung ihnen darin Leichtigkeit und Sicherheit, d. h. eben Schärfe der Beobachtung, beibringen, und wie oben bei dem Unterricht in den alten Sprachen die Erwartung ausgesprochen wurde, so wird auch hier das Resultat einer durch die kleinen Erfolge immer mehr gesteigerten Lust und Fertigkeit sicher nicht ausbleiben. Wie bei den so genannten beschreibenden Naturwissenschaften die Schüler durch eignes Sehen, Vergleichen, Scheiden und Zusammenfassen zu den Klassen und Systemen der Organismen geführt werden sollen, so muss auch bei der Physik consequent darauf gehalten werden, dass die Experimente den Gesetzen vorangehen und, wo es irgend tunlich ist, die Schüler diese aus jenen selbst abstrahiren. Sind in manchen Fällen hierzu Experimente nötig welche sich nicht überall und in der erforderlichen Anzahl anstellen lassen, so begnüge man sich mit einem einzigen und damit, die „Verwunderung“ und somit zunächst das Nachdenken darüber in den Schülern wachzurufen; mit einiger Nachhilfe wird man sie alsdann wenigstens dahin bringen, so zu sagen, die allgemeine Idee welche der Sache zum Grunde liegt aufzufinden, während die genaue Fassung, namentlich die mathematische Form des Gesetzes dann allerdings vom Lehrer selbst gegeben werden muss. Es ist diess im Hinblick auf solche Anstalten gesagt, wo der physikalische Apparat noch nicht in der nötigen Vollständigkeit und Qualität vorhanden ist; fehlt es z. B. an einer Fallmaschine, so muss sich der Lehrer darauf beschränken die Schüler wenigstens die Beobachtung dass die Geschwindigkeit mit der Zeit überhaupt zunimmt selbst machen zu lassen, die Steigerung selber zu messen wird er ihnen keine Möglichkeit verschaffen können und also die genauere Fassung des Gesetzes ihnen geben müssen. In andren Fällen wird diese genauere Feststellung nur durch Rechnungen zu finden sein welche über die Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler noch weit hinausgehen; aldann wird auf dieselbe Weise zu verfahren sein. Zur Bedingung für das Gelingen des Unterrichts muss es freilich gemacht werden, dass die

Anstalten auf die Anlegung reichhaltiger Naturalien- und physikalischer Cabinete grössere Sorgfalt und mehr Mittel verwenden, als bis jetzt im Durchschnitt geschehen ist. Im Allgemeinen wird, wie Jedermann sieht, diese Methode nicht nur woldurchdachte Arbeit von Seiten der Lehrer (dafür aber bald weniger Sprechen), sondern namentlich erheblich mehr Zeit in Anspruch nehmen als die bisherige; hätten wir auch nicht mehr Zeit für den Gegenstand als bis jetzt, so würde jene sich um des Wertes ihrer Resultate willen immerhin noch viel mehr empfehlen als diese; allein es wird an Zeit für die consequente Durchführung der besseren Methode nicht fehlen, wenn von Sexta bis Prima inclusive wöchentlich vier Stunden diesem Unterrichte eingeräumt werden.

Wenn gleich auch bei den Naturwissenschaften immer der Hauptnachdruck nicht sowol auf die Menge der erworbenen einzelnen Kenntnisse als vielmehr auf die Art ihrer Erwerbung gelegt werden muss, so wird es sich in der angegebenen Zeit doch erreichen lassen, dass die Schüler bei ihrem Abgange von der Schule eine zwar nicht dem Inhalte, aber doch dem Umfange nach ziemlich vollständige Uebersicht über die verschiedenen Gebiete der Wissenschaft und ihren Zusammenhang und damit zugleich auch ohne weitere Studien diejenigen Kenntnisse besitzen welche für's Leben unumgänglich notwendig sind und Viele von uns auf Grund der bisherigen Vernachlässigung dieses Gegenstandes in den Gymnasien noch schmerzlich entbehren. Die Verteilung des Lehrstoffs auf die einzelnen Klassen ergibt sich hier fast von selbst. Wie überall ist auch hier mit dem Gebiete zu beginnen welches den Kindern und ihrer noch ungeübten Wahrnehmungskraft am nächsten liegt, und das ist nicht etwa das Tierreich, wie man auf den ersten Blick meinen könnte, noch das Pflanzenreich, sondern das Steinreich. Es ist sehr richtig, dass das spielende Interesse der Kinder durch die Tiere mehr angereizt wird als durch die Steine, dass also die Kinder an der Beschäftigung mit diesen grössere Freude haben werden, allein auch in der untersten Klasse der Schule darf es weder auf Spielen noch auf diese sehr oberflächliche Freude ankommen, sondern wir müssen ausschliesslich darnach fragen was die Kinder am leichtesten zu fassen und mit ihrer Kraft zu bewältigen ver-

mögen und welches demnach der methodisch fortschreitende Gang des Unterrichts sein muss. Weil nun gerade die eigene Tätigkeit auch der Kinder überall in Anspruch genommen werden soll, ist mit um so grösserer Sorgfalt darauf zu sehen, dass sie einen verhältnismässig baldigen Erfolg ihrer Tätigkeit wahrnehmen, d. h. das sichere und von Neuem treibende Gefühl bekommen, dass sie mit ihrer eigenen Arbeit einen, wenn auch nur kleinen, Gegenstand bewältigt haben. Diess ist ohne Zweifel eher der Fall, wenn man ihnen niedre, weniger entwickelte und darum an Merkmalen weniger reiche Objecte vorlegt. Jedermann wird zugestehen, dass ein Sextaner, um z. B. die äusseren Merkmale eines Pferdes und gar die Aehnlichkeiten und Unähnlichkeiten dieser mit denen eines andren Tieres scharf und vollständig wahrzunehmen und ordentlich anzugeben, unendlich viel grössere Anstrengung und längere Zeit brauchen wird als für die eines oder mehrerer Minerale. Ebenso eignet sich auch das Pflanzenreich nicht für die unterste Stufe, weil auch hier die Menge der Merkmale schon zu gross, namentlich aber eine Schärfe und Feinheit schon der bloss sinnlichen Wahrnehmung erforderlich ist, welche erst durch Vorübungen entwickelt werden muss. Wenn hiernach der Sexta die Mineralogie zugewiesen wird, so bedarf es wohl kaum der Erwähnung, dass die Objecte in dieser Klasse den Kindern nur zur Kenntnissnahme ihrer äussern Gestalt, nicht etwa ihrer chemischen Bestandteile, vorgeführt werden dürfen. Dass sich vom wissenschaftlichen Standpunkte aus hiergegen sehr viel sagen lässt ist mir nicht unbekannt, ebenso bekannt aber ist es wol Jedermann, dass an das was die Schule in der untersten Klasse aus pädagogischen Gründen anordnet der Massstab der Wissenschaft nicht mit aller Rigorosität anzulegen ist, da man sonst den Sextaner lieber sogleich auf die Universität schicken könnte. Nur dafür ist zu sorgen, dass in dem Lehrer ächter wissenschaftlicher Geist vorhanden sei. Weil es nun aber für den Anfang weder auf absolute Gründlichkeit, noch auf Vollständigkeit der Kenntnisse abgesehen sein kann, dagegen der Zweck einer ersten methodischen Entwicklung des Beobachtungsvermögens und der eignen Tätigkeit auf diesem Gebiete sich in einem Jahre wol erreichen lässt, so soll die

Mineralogie in diesem Umfange auf Sexta beschränkt bleiben, die beiden folgenden Klassen sich mit der Botanik, Ober-Quarta und Unter-Tertia mit der Zoologie beschäftigen. Wie sich von selbst versteht, hat der Unterricht mit der fortschreitenden Fassungskraft und Sicherheit der Beobachtungen der Schüler immer mehr Nachdruck auf die Kenntniss des innern Organismus der Objecte zu legen und die äussere Erscheinung immer weniger von dem Zusammenhange mit jenem zu trennen. Auf diese Weise werden die Schüler beim Verlassen der Unter-Tertia hinreichend vorbereitet sein, dass sich in Ober-Tertia in zwei wöchentlichen Stunden die Anthropologie anschliessen kann. In den beiden andren Stunden soll mit der Physik begonnen und diese dann durch ganz Unter-Secunda und auch in Ober-Secunda noch in zwei Stunden wöchentlich fortgeführt werden. Die zwei andern Stunden in Ober-Secunda sollen auf die mathematische Geographie verwandt werden, welche einen passenden Uebergang und eine Vorbereitung bilden soll zu der in Prima zu behandeln-Kosmologie, wie ich diesen Gegenstand zu nennen mir erlauben möchte. Was ich damit meine, wird man aus dieser Bezeichnung schon entnehmen. Alle die in ihrer Besonderheit durch die Klassen hindurch behandelten Zweige sollen hier nicht nur wiederholt, sondern auch nach der Seite ihres Inhalts erweitert, die Auffassung vertieft, vor Allem aber der wirkliche innere Zusammenhang mit allen hierfür notwendigen Ergänzungen hergestellt werden. Eine solche Recapitulation auf höherer Stufe und von höheren Gesichtspunkten aus wird sich namentlich für diejenigen Zweige als dringend wünschenswert erweisen, welche um der Jugend und Schwachheit der Schüler willen nur äusserlich oder in zu beschränktem Umfange durchgenommen werden konnten, namentlich also für Mineralogie und Botanik, und hier würde denn auch der Ort sein, wo die innere Beschaffenheit der Steinarten einerseits, andererseits von der Chemie überhaupt so viel den Schülern mitzuteilen ist wie das der Schule angemessene und für's Leben notwendige Verständnis der übrigen Naturwissenschaften es erheischt. Denn dagegen, die Chemie als besondern Gegenstand, wie die Physik, auf der Schule vorzutragen, sind längst paedagogische Bedenken

geltend gemacht worden, die bisher weder durch die Theorie noch durch die Praxis als unbegründet erwiesen worden sind. In den ganzen Zusammenhang sind auch als notwendige Ergänzung die Elemente der Astronomie aufzunehmen, und es würde im Anschluss an die mathematische Geographie mit diesen in Prima vielleicht am besten der Anfang zu machen, von diesen zu den wichtigsten subtellurischen Erscheinungen und den Spuren der früheren Entwicklungs-epochen unsres Erdkörpers und von da zu der Mineralogie überzugehen sein. Ich hoffe, dass man auch aus diesen kurzen Angaben den Inhalt der so genannten Kosmologie, zugleich aber auch die Wichtigkeit, ja Notwendigkeit einer solchen klärenden, ergänzenden, allumfassenden Recapitulation der in ihrer Isolirtheit so leicht misverstandenen und wieder vergessenen einzelnen Tatsachen der Naturwissenschaften erkennen wird.

Es ist hier der passendste Ort noch auf eine Zugabe nicht nur zu den Naturwissenschaften, sondern, wenn auch in geringerer Ausdehnung, zu allen Unterrichtsgegenständen hinzuweisen, die nämlich, dass bei der jedesmal sich bietenden Gelegenheit diejenigen Männer welche sich um die betreffende Wissenschaft besonders verdient gemacht, Grosses und wirklich Epochemachendes in ihr geleistet haben den Schülern nicht nur namhaft, sondern auch durch eine ganz kurze Biographie und Charakteristik bekannt gemacht werden. Hierzu wird freilich bei den Naturwissenschaften die reichste Gelegenheit sein, aber auch bei Geographie und Mathematik, Geschichte und Philologie, um mich kurz so auszudrücken, wird es an ihr nicht mangeln. Was diese Zugabe bezwecken soll ist leicht zu sehen: einmal scheint mir eine solche Kenntniss für jeden gebildeten Mann notwendig; ferner aber wird durch sie eine überaus wünschenswerte engere Beziehung der Wissenschaft, d. h. also des Stoffs den die Schüler durch ihre Tätigkeit in sich aufzunehmen und zu verarbeiten haben, mit dem Leben selbst hergestellt; die Schüler betrachten dann nicht mehr, wie es noch oft geschieht, die Wissenschaften als Etwas dessen Ursprung man nicht anzugeben weiss, das eben nun einmal da und für sie zum Lernen vom Himmel gefallen ist, sondern sie lernen bei Zeiten, durch welche Männer und durch welche Arbeit die Tat-

sachen entdeckt, die Gesetze aufgefunden worden sind, die sie jetzt vielleicht in freudiges Erstaunen setzen, vielleicht auch ihnen durch tägliche Anschauung längst bekannt und gewohnt sind, sie lernen Respect vor diesen Männern haben und bekommen bereits ein dunkles Vorgefühl der ernsten und hohen Aufgabe die auch ihnen gestellt ist, wenn sie sich so weit emporgearbeitet haben, dass dem Studium einer Wissenschaft sich hinzugeben ihnen gestattet werden kann. Endlich aber ist es auch das nationale Bewusstsein, welches durch diese Kenntniss unsrer grossen Forscher (auf die man sich natürlich nicht einseitig beschränken kann und soll) gehoben und befestigt werden muss und wird. Ich begnüge mich beispielsweise nur der Allergrössesten einen anzuführen, Alexander von Humboldt: jedem gebildeten Manne wird sofort einleuchten, wie dieses Mannes Biographie, wenn auch nur kurz aber mit innerer Begeisterung den Primanern erzählt, nach allen Richtungen hin wie ein zündender Funke in ihnen wirken muss; und will da der jugendliche Stolz auf die Landsmannschaft dieses Mannes zu hoch brausen, der Vergleich zwischen seiner Arbeit und seinen Leistungen und dem was man selber bisher gelernt wird ihn bald zu ebenso tiefer Bescheidenheit herabstimmen und aus beiden sich dann das rechte Mittelmaass herstellen. Im entsprechenden Masse werden wir diese Wirkungen auch in den früheren Klassen schon und bei andern Männern in den verschiedenen Wissenschaften sich einstellen sehen, und diese Wirkungen sind meines Erachtens so hoch anzuschlagen, dass man keinen Anstand nehmen darf jene Zugabe als einen notwendigen Bestandteil in den Unterricht aufzunehmen.

5. Den gleichen Umfang wie die Naturwissenschaften hat die Mathematik, und diess ist auch der, welchen sie bisher auf den meisten Gymnasien gehabt hat, nämlich vier Stunden wöchentlich von Sexta an, welche in den beiden untersten Klassen ausschliesslich auf das Rechnen, von Unter-Quarta an zu gleichen Teilen auf Rechnen und Formlehre oder später auf Arithmetik (von Unter-Tertia an) und Geometrie (von Ober-Quarta an) zu verwenden sind. Wenn künftig ein grösserer Nachdruck darauf gelegt wird, dass die Schüler auch hier im Auffinden der Sätze, nicht nur in Lö-

sung der nach ihnen gestellten Aufgaben, mehr zu eigener Tätigkeit gespornt und geleitet werden und hierdurch so wie durch die grösste Klarheit der elementaren Anschauungen und Vorstellungen und ruhigen Fortschritt der so häufige angebliche (meiner Meinung nach fast stets nur eingebildete) Mangel an Sinn für Mathematik aus den Klassen beseitigt wird, so ist diess Alles was zur Verbesserung der alten, bewährten Methode des mathematischen Unterrichts, wie sie fast überall wenigstens auf den besseren Gymnasien befolgt wird, getan werden kann; ich wenigstens wüste nicht, wie man dieselbe, die aus der Natur der Wissenschaft selbst so hervorgewachsen ist, durch eine andre, bessere ersetzen sollte. Ich habe daher auch Nichts weiter über sie hinzuzufügen, so wie ich mir auch jede Erörterung über die allbekannte Wirkung dieses Unterrichtsgegenstandes auf die geistige Bildung und den ihr auf Grund dessen gegebenen Umfang ersparen darf.

6. In den Kreis der für die Erreichung unsres Zieles notwendigen Gegenstände gehört auch die Geographie, welche deshalb als besondrer Unterrichtsgegenstand bis Ober-Tertia inclusive beibehalten werden soll. Es ist mir immer rätselhaft geblieben, wie man auf manchen Gymnasien dieselbe auf Sexta und Quinta hat beschränken und von da an nur als ein, wie sich denken lässt, bald ganz verschwindendes Anhängsel an die Geschichte hat behandeln können. Wenn irgend einer, so ist doch gerade dieser Gegenstand, eine richtige Lehrmethode vorausgesetzt, geeignet des Schülers Blick zu erweitern, seine Wahrnehmungs- und Vorstellungskraft zu stärken, ihn über den engen Horizont der Heimat hinauszuführen und damit zugleich über die bei uns so leicht sich festsetzende Philisterhaftigkeit die nicht begreifen kann, dass es anderswo anders aussieht und doch nicht schlechter ist als in der eigenen Provinz und ihrer Hauptstadt. Es ist in der Tat dem beinah gänzlichen Mangel (denn wenn die Geographie nur in Sexta und Quinta gelehrt wird, so kommt das einem gänzlichen Mangel ziemlich gleich) oder der ganz ungenügenden Art des geographischen Unterrichts zuzuschreiben, wenn man auch heute noch selbst in gebildeten Kreisen auf die stets komisch wirkende Schwärmerei z. B. des Berliners

für Berlin, des Schlesiens für Breslau, des Norddeutschen für Hamburg, besonders des Rheinländers für Köln trifft, als wären diese Städte wirklich der Inbegriff alles Vollkommenen und alle übrigen kaum mit ihnen vergleichbar. Man wird mir nicht zutrauen, dass ich die berechtigte und uns Allen inne wohnende Liebe zur Heimat schmähen will; ich habe aber an Andren und an mir selbst die Erfahrung gemacht, dass die Erweiterung des Horizonts, die Beseitigung massenhafter Vorurteile diese Liebe nur verfeinert und veredelt, weil sie, sobald ihr der Boden ungerechtfertigter Urteile entzogen ist, sich auf das Innere des Gefühls zurückzieht und sich um so fester an das klammert, was wirklich an Eigentümlichkeiten vorhanden ist (und jeder kleinste Ort hat natürlich dergleichen), vor Allem aber an das, was man an und mit dem Heimatsorte erlebt hat. So ist also keineswegs für die Intensivität des patriotischen Gefühls irgend eine Gefahr bei diesem Unterrichte, dagegen nur wahre Befreiung und Bildung von ihm zu erwarten.

Aber allerdings darf er nicht in der trockenen Weise, über deren unerträgliche Langeweile man Lehrer und Schüler gleich oft klagen hört, ferner erteilt werden. Die Trockenheit kann freilich nicht wol ausbleiben, wenn er solchen Lehrern übertragen wird, welche selbst nie weiter als bis zu einem Umkreis von zwanzig bis dreissig Meilen Radius um ihren Heimatsort hinausgekommen sind, oder Reisen sei es mit verschlossenen Augen sei es wenigstens ohne schärferen Blick für Länder- und Völkerphysiognomie gemacht haben, z. B. nie den Ursprung eines Flusses oder ein Meer mit eignen Augen gesehen oder die unterscheidende Gesichtsbildung der vornehmsten europäischen Nationen durch eigene Anschauung kennen gelernt haben. In solchen Fällen muss dann jene leidige Methode erhalten die Schüler Geographie aus Büchern statt aus den Karten lernen zu lassen, die bei uns noch weiter verbreitet ist, als man glauben sollte. Tote Namen, die ihnen weder eine Vorstellung gewähren noch sonst eine Bedeutung haben, werden aus Büchern gelernt, um natürlich nur zu bald unter einander verwirrt und ganz vergessen zu werden; der Aufgabe die im Buch genannten Dinge zu Hause beim Lernen selbst auf der Karte aufzu-

suchen wird bekanntlich selten genügt oder nur bis soweit, als der betreffende gleichlautende Name auf derselben gesucht wird, und will der Lehrer in der Klasse selbst dieses notwendige Complement nachholen, so ist durch das gedächtnismässige Auswendiglernen die Kraft schon erlahmt und durch die Langeweile das Interesse abgestumpft. Ich würde raten alle geographischen Handbücher, Leitfäden etc. aus den Schulen zu verbannen, damit weder Lehrer noch Schüler auf diese nachteiligen „Hilfsmittel“ verfallen können; Karten und nichts als Karten soll man den Schülern in die Hände geben, damit sich ihnen, da sie eine wirkliche Anschauung nicht erhalten können, wenigstens das Bild der Länder so tief und fest wie möglich einprägen. Dieses Einprägen des Bildes der Länder muss so weit gesteigert werden, dass jeder Schüler der Klasse die einzelnen Teile oder ganzen Länder ohne zu viele und grosse Ungenauigkeiten an die Tafel zeichnen kann, natürlich nicht etwa nur nach ihren Umrissen, sondern vielmehr nach ihrer innern Gestalt, Bergen, Flüssen etc. Es ist gar nicht zu sagen, wie ausserordentlich nützlich dieses Nachzeichnen der Karten in der Klasse oder zu Hause (wobei selbst Durchzeichnen gar nicht so streng verboten zu werden braucht) auch für später den Schülern werden kann*; vor der Hand werden sie sehr bald dahin kommen, auch ohne Karte und ohne Zeichnung das ganze Aussehen des Landes, den Zug der Gebirge, den Lauf der Flüsse beschreiben zu können, weil sie das Bild wirklich im Kopfe haben. Dass sich, wenn dieses in ihnen vorhanden ist, alle Einzelheiten, Namen, Ortschaften etc. sehr viel leichter ihrem Gedächtnis einprägen lassen und fester darin haften werden, besonders wenn der Lehrer durch Schilderungen aller Art dem Ganzen kräftiges Leben einzuhauchen ver-

* In einem Alter von sechzehn bis siebenzehn Jahren habe ich aus reiner Liebhaberei ganze Stösse Karten nachgezeichnet, bald in grösserem bald in kleinerem Massstabe, als die vorliegenden hatten; alle diese Karten sind natürlich bald in's Feuer gewandert, ich aber habe den bleibenden Nutzen davon gehabt, dass ich auf allen Reisen im In- und Auslande in jedem Augenblicke leicht über den Ort, seine Lage und seinen Zusammenhang mit der ganzen Umgebung mich zu orientiren im Stande war.

steht, wird wol Jedermann einleuchten. Denjenigen Schülern übrigens welche weniger lebhaftes und kräftiges Fassungsvermögen besitzen darf dabei wol gestattet werden sich Auszüge, so zu sagen, aus ihrer Karte zu machen, d. h. sich z. B. die sämtlichen Nebenflüsse eines Stromes von der Quelle bis zur Mündung nach einander aufzuschreiben, um die Namen sich einzuprägen; nur ist auf's Strengste darauf zu halten, dass der Name nie allein ohne die Vorstellung in ihnen sich umhertreibe, sondern bei Anführung desselben das Bild der Sache sogleich vor ihr inneres Auge trete. Allein hierin ist das was meiner Meinung nach der geographische Unterricht künftig zu leisten hat noch nicht beschlossen, denn damit allein würde das oben aufgestellte Ziel noch keineswegs erreicht werden. In viel höherem Grade als bisher ist erstlich auf die Völker und ihre Sitten Rücksicht zu nehmen die wir in den verschiedenen Ländern antreffen, so dass sich besonders auf den höheren Stufen eine wirkliche Völkerkunde mit der Geographie verbindet. Es ist keineswegs nötig auf diesem Gebiete absolute Vollständigkeit anzustreben, wenn nur die Physiognomie, die hervorstechendsten Charaktereigentümlichkeiten, die aus den klimatischen- und Bodenverhältnissen der Länder erwachsenden Sitten, Lebenseinrichtungen und -Gewohnheiten ihrer Bewohner den Schülern in klaren, kurzen Schilderungen gegeben werden. Ferner muss man auch hier jede Gelegenheit wahrnehmen die Schüler zum eigenen Beobachten heranzuziehen und sie zu üben nach guten Abbildungen z. B. die unterscheidenden Merkmale der -Gesichtsbildung und des Körperbaues der europäischen und aussereuropäischen Nationen selbst zu sehen und anzugeben, auch vielleicht den ganz allgemeinen Ausdruck jener herauszufinden, womit schon gesagt ist, dass für unsren geographischen Unterricht die Landkarten nicht genügen, sondern auch für gute Abbildungen der Leute, Trachten, Geräte etc. in nicht zu kleinem Massstabe von Seiten der Schule gesorgt werden muss. Endlich aber sollen die Schüler auch mit der Art und Weise wie, und den vornehmsten Gebieten auf welchen die Völker mit einander friedlich verkehren bekannt gemacht werden, d. h. sie sollen einen Ueberblick über die gegenseitigen grossen Handels- und Verkehrsver-

hältnisse der Völker erhalten. Hierbei sollen nicht allein bei den verschiedenen Ländern die Hauptproducte als Waaren und deren Stapelplätze aufgezählt, sondern auch die Art und Wege ihres Transports, also auch die Centralpunkte für Eisenbahnen und Schifffahrt hervorgehoben und die Bedeutung dieser Mittel des Völkerverkehrs für das gesamte Culturleben den Schülern klar gemacht werden.

In der Verteilung des Stoffs auf die einzelnen Klassen von der bisherigen Weise abzuweichen sehe ich keinen Grund; denn mit der Heimatskunde zu beginnen dürfte doch nur für kleine Orte und kleinere Lokalschulen zu empfehlen sein, wo der Ort der Schule wirklich die Heimat aller Schüler ist, was man bei keinem Gymnasium voraussetzen kann. Somit würde auch künftig in Sexta, wo vier Stunden wöchentlich auf den geographischen Unterricht verwandt werden sollen, zuerst eine Uebersicht über die Erdteile und Meere zu geben und, möglichst anknüpfend an die in den Schülern vorhandenen Anschauungen, in denselben die allgemeinen geographischen Vorstellungen zu bilden sein. Dann aber soll sogleich mit der Geographie des Vaterlands, Deutschlands, begonnen und diese in Quinta, ebenfalls in vier Stunden wöchentlich, fortgesetzt werden, damit für die vor Allem notwendige Kenntnis des eigenen Landes eine ausgedehnte und sichere Grundlage geschaffen werde. Damit diess auf die oben bezeichnete Weise möglich ist, namentlich auch in Bezug auf die Fertigkeit im Nachzeichnen (obgleich auf technische Vollkommenheit nirgends ein besonderes Gewicht zu legen ist) den folgenden Klassen gehörig vorgearbeitet werden kann, ist diesem Unterrichte in den beiden untersten Klassen jene grössere Stundenzahl zugeteilt worden; in den folgenden Klassen erhält derselbe wöchentlich zwei Stunden. In Unter-Quarta würden die ausserdeutschen Länder Europas, in Ober-Quarta Asien und Africa, in Unter-Tertia America und Australien zu behandeln, in Ober-Tertia würde zu Europa zurückzukehren, hier aber neben der Ergänzung und höheren Betrachtung des Gegenstandes hauptsächlich alle jene Gebiete herinzuziehen sein welche oben als notwendig für eine wirklich bildende Wirkung dieses Unterrichts bezeichnet wurden. Es ist hiermit nicht gemeint, dass dieselben in den vorhergehen-

den Klassen ganz ausser Acht gelassen werden sollen; nur soll hier Alles in den gehörigen Zusammenhang gebracht und, der bereits vorgeschrittenen Fassungskraft der Schüler gemäss, von höheren Gesichtspunkten aus zu einer geordneten Uebersicht zusammengefasst werden. Dass dabei die Gelegenheit bei den betreffenden Ländern die alte Geographie kurz zu repetiren nicht versäumt werden darf (nicht etwa um der blossen Kenntnisse willen, sondern besonders wegen der daran zu knüpfenden höchst fruchtbaren Bemerkungen über die Unterschiede der alten und gegenwärtigen Cultur, wo wir von jener genauere Kunde haben), versteht sich ebenso von selbst, wie dass diese Wiederholung und allseitige Erweiterung der Geographie von Europa eine vortreffliche und gar nicht zu entbehrende Vorbereitung für den in Unter-Secunda beginnenden Unterricht in der neueren Geschichte bietet, worauf auch oben bereits hingewiesen worden ist.

Zu den bisher besprochenen Unterrichtsgegenständen kommt noch für Sexta und Quinta in je zwei wöchentlichen Stunden der im Schreiben und Zeichnen; auf den letzteren müssen wir unten noch einen Augenblick zurückkommen.

Mit diesen Gegenständen ist der Kreis des für eine gründliche innere und nationale Bildung unsrer Schüler sei es Notwendigen sei es Möglichen geschlossen, es fällt somit der Unterricht in den neueren Sprachen und der Religionsunterricht fort. Ich bin darauf gefasst mit dieser Ausschliessung vielleicht weniger bei meinen Fachgenossen als bei meinen übrigen gebildeten Lesern den lebhaftesten Widerspruch hervorzurufen, wenn gleich die Gegner in dem einen Fall teilweise ganz andre sein werden als die im andren. Die Gründe für die Beseitigung der beiden Gegenstände sind natürlich durchaus verschiedener Art und bedürfen einer völlig getrennten Auseinandersetzung.

Der Unterricht in den neuern Sprachen ist ausgeschlossen worden, weil er für die geistige Bildung der Schüler nicht notwendig ist. Was der Sprachunterricht überhaupt in den Schülern wirken soll, ist oben dargetan und daselbst auch kurz erinnert worden, um welcher Eigenschaften willen die beiden klassischen Sprachen unzweifelhaft den Vorzug vor allen übrigen verdienen, so dass die banale und in ihrem

wirklichen Sinne selten verstandene Redensart, die neueren Sprachen hätten jetzt an die Stelle der alten zu treten, hier wol von Niemand mehr wiederholt werden wird. Was die neueren Sprachen an bildender Kraft besitzen neben den alten noch zur Geltung zu bringen ist aber durchaus überflüssig, da diese ihrer Aufgabe für die geistige Bildung der Schüler vollkommen genügen, was jene unter den obwaltenden Verhältnissen noch etwa hinzubringen könnten an sich und im Vergleich mit der darauf zu verwendenden Zeit und Arbeit verschwindend gering ist. Denn ihnen dieselbe Ausdehnung im Unterrichtsplane zu geben wie den alten Sprachen oder wie sie zu einem nur einigermaßen beträchtlichen Resultate notwendig wäre ist schlechterdings unmöglich, soll nicht der Schüler überbürdet oder notwendigeren Dingen — und die oben gewählt sind diess ohne Ausnahme — die Zeit entzogen werden. Gesetzt aber auch, es wäre möglich, so müste man sich dennoch entschieden dagegen erklären, weil die Einführung eines weiteren Hauptgegenstandes, als welcher die neueren Sprachen dann erscheinen würden, eine Zersplitterung der Kraft der Schüler und damit eine höchst bedauerliche Störung der ganzen Bildungsarbeit unvermeidlich zur Folge haben müste. Diese Erwägung ist keineswegs neu; wenn man dennoch in unsren Gymnasien die zwei oder drei wöchentlichen Stunden Unterrichts im Französischen bisher geduldet hat, so vermag ich darin nur eine Concession an ein weit verbreitetes und, wie es scheint, auch heute noch ziemlich fest gewurzeltes Vorurteil zu erblicken, wie wir denn überhaupt in dem verwirrenden und drückenden Einfluss des französischen Wesens leider noch viel tiefer stecken, als die meisten Menschen glauben. Denn sollen unsre Schüler an neuerer Sprache und Litteratur so herumnaschen, warum in aller Welt wählt man dazu gerade die französische, die ihrem ganzen geistigen Gehalt nach für uns doch ausserordentlich wenig Empfehlenswerthes hat? Denn der grösste Vorzug der Sprache, die ungemeine und uns oft fast beneidenswerte Klarheit und exacte Precision, stellt sich, abgesehen davon dass der Schüler sie viel zu oberflächlich kennen lernt um von dieser Eigenschaft für sich zu profitieren, in der historischen und schönen Litteratur gerade von seiner Schattenseite, der uns so ganz und gar antipathischen

und für uns durchaus nicht zu cultivirenden Flachheit, dar. Es hätte dann also doch das Englische und selbst das Italienische weit eher eine Berücksichtigung verdient als gerade das Französische. Aber diejenigen welche vermutlich für die Beibehaltung dieses Unterrichts in die Schranken treten werden gehen dabei gewis von einem ganz andren Gesichtspunkt als dem oben aufgestellten aus: für's Leben, so werden sie sagen, ist die Kenntniss der neueren Sprachen notwendig, und darum müssen diese auf den Schulen gelehrt werden. Gegen diese Forderung ist zweierlei zu sagen: erstens ist durch die bisherige Weise des Unterrichts im Französischen das was das Leben an Kenntnissen hierin fordert noch nirgendwo auch nur annähernd erreicht worden, nämlich die Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache, denn nur diese kann das Leben gebrauchen, alle übrigen so genannten Forderungen des Lebens in dieser Hinsicht sind nur eingebildete oder höchst untergeordnete. Was die Gymnasien im Durchschnitt im Französischen leisten ist so unendlich gering, dass es kaum einmal als eine Grundlage für spätere Studien und Uebungen angesehen werden kann. Der Hauptgrund hiervon ist der, dass in zwei wöchentlichen Stunden sich in der That nichts leisten lässt, dass Lehrer und Schüler ganz gleichmässig von dieser Ueberzeugung durchdrungen sind, und diese Ueberzeugung, durch die fortgesetzte Erfahrung immer mehr gekräftigt, selbst das nicht einmal erreichen lässt was bloss in Ansehung der Zeit allenfalls erreichbar wäre. So wird der Unterricht im Französischen in noch höherem Grade als der im Deutschen und in der Geographie als ein verlornen Posten betrachtet, den beinahe jeder Lehrer schon mit Unlust bezieht; ausserdem wird er nur zu häufig den jüngsten oder den nicht einmal dauernd der Anstalt angehörigen Lehrern anvertraut, die allerdings wol ohne Ausnahme die Kenntniss der Grammatik, dafür aber recht selten die der lebendigen Sprache besitzen, nur zu oft nie in ihrem Leben einen Franzosen seine Sprache haben sprechen hören. Von dem höchst nachtheiligen Einfluss welchen diese Art des Unterrichts auf die Disciplin nicht nur in den betreffenden Stunden, sondern häufig noch über dieselben hinaus hat brauche ich hier nicht erst zu sprechen, er ist in und ausser den Schulen hinreichend

bekannt.* Um also wirklich den Anforderungen des Lebens zu genügen, müste man wiederum auf eine der der alten Sprachen allermindestens gleichkommende Behandlung der neuern zurückkommen, was oben bereits zurückgewiesen ist, und selbst dann noch würde die Heranziehung gebildeter Franzosen und Engländer — denn andre wird man für ein Gymnasium doch nicht empfehlen wollen — unüberwindliche Schwierigkeit bieten, da die Zahl derer welche als Lehrer in's Ausland gehen bekanntlich ausserordentlich gering ist, und selbst dieser allgemeine Bildung selten mit der unsrer Lehrer verglichen werden kann. Für das Französische würde man wahrscheinlich zu Schweizern seine Zuflucht nehmen müssen, welche der Mehrzahl nach, wie ebenfalls bekannt ist, einen recht bedenklichen Dialect sprechen. Allein der Gesichtspunkt von welchem aus die neueren Sprachen gefordert werden ist überhaupt ein ganz unzulässiger. Für die praktischen Bedürfnisse des Lebens ausschliesslich und unmittelbar vorzubereiten ist ganz und gar nicht die Aufgabe des Gymnasiums; die neueren Sprachen allein um ihres Gebrauchs im Leben willen einzuführen hat dieses daher so wenig Veranlassung, als es seine Aufgabe ist den einzelnen Fächern des Universitätsstudiums speciel und unmittelbar vorzuarbeiten (weshalb auch hier der bisherige Unterricht im Hebräischen ganz ausser Acht gelassen worden ist). Es muss daher die Erwerbung solcher Kenntnisse durchaus der privaten Sorge

*) Oft werden die französischen Stunden zu solchen des heitersten Amusements. Als ich in Ober-Tertia war, sassen wir unser 52 in der Klasse. In den französischen Stunden wanderte in der ersten Abteilung der Klasse ein Exemplar des Telemaque von Hand zu Hand, in der zweiten Abteilung war ebenfalls eins vorhanden. Wer zum Uebersetzen aufgerufen wurde (an Vorbereitung dachte Niemand), bekam das Exemplar und unterhielt sich mit dem Lehrer; von den übrigen Schülern schlief ein Teil, ein andrer ass Aepfel, die so genannten Honoratioren aber d. h. die Bewohner der vordersten Bänke gruppirten sich um einen besonders talentvollen Vorleser, und dieser las ihnen mit halblauter Stimme die ergetzlichsten Comödien und Schwänke vor. Unsre Nachfolger aber verfertigten beim Nachfolger des Lehrers Instrumente von Papier und führten mit diesen Concerte auf, bis der Ordinarius der Klasse einschritt d. h. in jeder Stunde persönlich zugegen war.

derer überlassen bleiben welche sie für ihren Beruf nötig haben. Diess werden diejenigen welche das Gymnasium um seines eigentlichen Zweckes, d. h. der Erreichung des höchsten Grades geistiger Bildung, willen besuchen gerade am wenigsten sein; wer aber unter ihnen für das spätere Leben der Fertigkeit im Gebrauch der neueren Sprachen bedarf wird auch die Mittel besitzen, sie sich auf privatem Wege und alsdann in viel höherem Grade anzueignen, als das Gymnasium es bieten kann. Wie ausserordentlich wünschenswert es ist, dass möglichst Viele die neueren Sprachen völlig beherrschen lernen, kann Niemand besser sehen als ich, der ich selbst durch die harte Notwendigkeit dazu gezwungen worden bin den fast gänzlichen Mangel an Kenntniss derselben — auch ich habe auf dem Gymnasium Französisch, selbst auch Englisch und Italienisch gelernt! — später mit vieler Mühe und nach unendlich vielen Verlegenheiten wenigstens so weit zu beseitigen, um in zwei oder drei neueren Sprachen meinen Gedanken und Wünschen einen halbwegs verständlichen Ausdruck zu geben! Es würde sich z. B. sehr empfehlen, wenn solche Eltern, die jene Fertigkeit ihren Kindern zu verschaffen wünschen, sich in grösserer oder geringerer Anzahl vereinigten und einen Privatlehrer, welcher selbst jene Fertigkeit wirklich besitzt, für den Unterricht engagirten, so dass die betreffende Sprache nicht wieder nur aus Grammatik und Lexicon, sondern durch eigene, tägliche, lebendige Uebung erlernt würde. Uebrigens werden viele jener Eltern auch in der Lage sein den Kindern die allerbeste, durch keine andre zu ersetzende Schule zu geben, nämlich sie nach Absolvirung der Studien sechs oder zwölf Monate in das Land zu schicken dessen Sprache sie sprechen und schreiben lernen sollen.

Eine völlig andre Bewandtnis hat es mit der Ausschliessung des Religionsunterrichtes. Fast verzage ich vor der Schwierigkeit meine Motive für dieselbe hier in der Kürze darzulegen, da nach meinem Sinne eher ein ganzes Buch darüber zu schreiben wäre. Ich muss daher für diesen Versuch ganz besonders um Nachsicht, namentlich aber um recht viel guten Willen bitten mich trotz der Kürze richtig zu verstehen. Damit diess nach Möglichkeit geschehe, will ich von Anfang an erklären, dass es keineswegs Indifferentismus oder gar

Antipathie gegen Religion und religiöse Fragen ist wodurch ich zu jener Ausschliessung bewogen worden bin, auch keineswegs der heute sehr laut verkündete Lehrsatz dass, weil Religion eines jeden Menschen persönliche Angelegenheit sei, der Staat und somit die unter Leitung des Staats stehende Schule sich um Religion nicht zu kümmern habe. Denn dieser Lehrsatz erscheint schief oder flach und erregt immer den Argwohn, dass er doch wol nur von solchen erfunden ist oder als Waffe gebraucht wird, die sich bei dem Worte „Religion“ eines gewissen unbehaglichen Gefühls nicht erwehren können, das bis zu seinem Ursprung zu verfolgen ich mir hier nicht gestatten darf. Ist die Religion ein wesentliches Element unsres Culturlebens, hat Jeder in der Nation, sei es bewusst sei es unbewusst, Anteil an ihr, steht Jeder, sei es mit sei es gegen seinen Willen, unter ihrem Einfluss, so ist jener Lehrsatz schief, denn alsdann hat die Nation in ihrer Gesamtheit und der diese repräsentirende Staat unzweifelhaft überhaupt nicht nur das Recht sondern sogar die Pflicht sich um die Pflege dieses Culturelements gerade so zu kümmern, wie er sich um die Pflege von Recht und Wissenschaft kümmert. Denn auch auf diese Gebiete wirkt in ihrer höchsten Fassung das Gefühl des Menschen vielfach ein, nur ist es nicht in dem Grade bestimmend wie auf dem der Religion, weshalb auch, geht es mit rechten Dingen zu, die Sorge des Staats hier von andrer Art sein wird als bei jenen. Dann aber hat auch die Schule, will sie nicht nur äusserliche Kenntnisse überliefern, sich also zur Abrichtungsanstalt degradiren, sondern den ganzen inwendigen Menschen bilden so weit ihre Macht und Mittel reichen, die Aufgabe auf diese tiefsten Elemente des Culturlebens zu wirken so unmittelbar wie diess überhaupt möglich ist. Soll mit jenem Lehrsatze aber gesagt sein, Religion sei so eines Jeden persönliche Angelegenheit wie sein Lieblingssessen oder seine Haartracht, so springt seine Flachheit so sehr Jedermann in die Augen und schlägt, hoffentlich, weitaus den Meisten so sehr in's Gesicht, dass ich mich jedes weiteren Worts dagegen überhoben erachten darf. — Ich habe den Religionsunterricht vielmehr aus dem Grunde für unzulässig erachtet, weil ich seine Ertheilung in der rechten Weise unter den dermalen vorhandenen

Verhältnissen für eine Unmöglichkeit halten muss, weshalb ich auch jene Ausschliessung nur so lange aufrecht-erhalten wissen will wie diese Verhältnisse noch dauern. Unter diesen Verhältnissen aber verstehe ich das, dass es den Staaten bisher weniger darum zu tun gewesen ist der Religion zu pflegen als vielmehr eines ihre Willkür stützenden Staatskirchentums, denn um ihre wahren Aufgaben zu lösen hätten sie eines solchen nie bedurft; dass es diesem Staatskirchentum bisher weniger darum zu tun gewesen ist der Religion zu pflegen, als vielmehr darum, die Geister unter seinen Bann zu bringen und darunter zu halten, darum, urkräftiges, freies, wissenschaftliches und in alle dem wahrhaft christliches Geistesleben zu ertöden, um desto sicherer und ungestörter über die Geister und damit auch über die Leiber zu herrschen; dass in Folge dessen und des daraus entstandenen fast gänzlichen Mangels wahrhaft religiöser Unterweisung und Bildung die religiösen Begriffe in der Nation in Widersprüchen unter einander geblieben und in die heilloseste Verwirrung geraten sind, die durch ruhige, klare, consequente Denkarbeit wieder zu beseitigen die Nation einen langen, mühevollen Weg zurückzulegen hat. Aber es ist auch ein Irrtum zu glauben, dass der Unterricht welcher bisher in unsren Gymnasien unter dem Namen „Religionsunterricht“ gegeben worden ist, vielleicht sehr wenige Ausnahmen abgerechnet, in Wahrheit Religionsunterricht sei. Denn Religion ist nicht eine gedächtnismässige Kenntniss von Bibelsprüchen und Gesangbuchliedern, noch ist sie ein stumpfsinniges, gedankenloses Hinnehmen und so genanntes Glauben an den Buchstaben national-jüdischer Schöpfungsmythen und dem Nationalbewusstsein dieses Volkes schmeichelnder Legenden und Märchen voll grobsinnlicher und niedriger Vorstellungen des höchsten Wesens, noch ist sie ein mit heidnischem Prunk aufgeputzter und doch alsbald frivol preisgegebener Götzendienst, noch auch ist sie jener Geist und Herz öde lassende Wunderglaube, noch eine Aufspeicherung historisch-theologischer Gelehrsamkeit, noch eine Sammlung von Dogmen und rein menschlichen Satzungen, die man um der Menschen Gewissen zu binden gewaltsam mit der Aureole göttlicher Inspiration umgeben hat; ebenso wenig ist Religion streitsüch-

tiger Fanatismus, noch herschsüchtige, orthodoxe Selbstgerechtigkeit, noch auf eitle Ehren und materiellen Gewinn erpichte Heuchelei die unter dem fadenscheinigen Deckmantel kopfhängerischen Muckertums alle die niedrigen Leidenschaften birgt und pflegt die von jeher den Frieden unter den Menschen unmöglich gemacht haben. Religion, christliche Religion ist das eine in der tiefsten Tiefe des Herzens wohnende Gefühl, das eine durch ernstes Nachdenken daraus entwickelte, durch unaufhörliche Selbstüberwindung geläuterte klare, unumstösslich sichere, lebendige Bewusstsein, dass Gott die Liebe ist.* Diesen einen Satz, den Kern des ganzen Christentums, vor dessen einfacher, absoluter Wahrheit und Grösse alle menschlich-theologische Weisheit wie Spreu vor dem Winde zerstiebt, auszulegen reicht kein Menschenleben hin, ja mehr als achtzehn Jahrhunderte haben nicht hingereicht, dass alle Menschen ihn lernten, da wir ja täglich die Erfahrung machen, dass nicht nur die so genannten Gottlosen, sondern auch solche welche von ihrer Kirchenfrömmigkeit und ihrem „treuen Bekennen Christi“ viel Aufhebens und Rühmens zu machen wissen ihn noch nicht begriffen haben. Daher, meine ich, würde dieser Satz auch hinreichen, um mit seiner Erklärung und Verfolgung in immer weiter und tiefer greifende Consequenzen für die religiöse Anschauung und das ganze innere und äussere Leben die Stunden auszufüllen, welche auf unsren Gymnasien diesem so genannten Religionsunterricht gewidmet sind oder künftig einmal gewidmet werden müsten. Aber die Nation ist noch weit davon entfernt sich dahin zu einigen jene Religion als die wirklich wahre und absolute d. h. christliche anzuerkennen, jenen Satz als den einzigen Kern und eigentlichen Inhalt ihres gesamten religiösen Denkens und Lebens aufzunehmen und auf Grund solcher Einigung allen confessionellen Hader, alle dogmatische Kleinigkeitskrämerei, alles engherzige und frömmelnde Kirchentum verbissenen Theologen zum ausschliesslichen Besitz zu überlassen. Die gegenwärtigen Generationen, welche in all dem Zwiespalt und Wirrsal aufgewachsen sind und mit ihren

* Der denkende Leser wird sehen, dass dieser Ausdruck nur die populäre Formel ist für eine Reihe, die zu entwickeln Raum und Zusammenhang nicht gestatten.

Empfindungen, Bestrebungen, Meinungen mitten darin stehen, sind daher, ohne dass man ihnen daraus einen Vorwurf machen kann, nicht geeignet jenes religiöse Gefühl ohne alles fremde und äusserliche Beiwerk in den Kindern und Jünglingen rein und doch mit möglichstem Eingehen auf jedes Einzelnen individuelle Art und die unendlich manigfaltigen und feinen Nuancen des Empfindens zu entwickeln und so weit zu bilden und zu beleben, dass geläuterte und würdige Anschauungen und Vorstellungen daraus hervorwachsen können. Denn wem soll man heutzutage diese nicht leichte und sehr feine Arbeit in die Hände geben? Etwa jenen protestantischen und katholischen Jesuiten, von denen die einen die Wissenschaft zur Umkehr unter die Autorität der Kirche und bornirter Bibelauslegung nötigen wollen, die andern der Menschheit im neunzehnten Jahrhundert den Hohn eines Infallibilitätsdogmas in's Gesicht schleudern, beide aber alle Staatsgewalt und alles bürgerliche Leben unter ihre Machtgebote zu beugen trachten? oder jenen orthodoxen Zeloten, jenen jugendlichen Heissspornen, die mit einem Act des Willens ihrem eigenen vernünftigen Denken ewiges Schweigen auferlegt (was sie nennen „durch den Glauben die Vernunft gefangen nehmen“!), zugleich aber durch allen Eifer für die so genannte Reinheit der Lehre ihre Herzen mit Dünkel angefüllt und zur verfolgungssüchtigsten Intoleranz verhärtet haben? oder jenen liberalen Fanatikern, die ein blosser Zufall der Geburt oder irgend welche Verhältnisse in die andre Parteistellung gebracht haben, die aber nach ihrem Sinn keineswegs weniger Lust haben die Besitzer anderer religiöser Vorstellungen als Ketzer zu verbrennen? oder jenen phantasievollen poetisirenden Schwärmern, die allerdings eine bleichsüchtige Milde ihres ganzen Wesens vor der Rolle der Zeloten bewahrt, die aber in ihrer unüberwindlichen Abneigung gegen klare Begriffe und consequentes Denken der Meinung sind den Sinn der Kinder um so frömmere zu machen, je mehr Confusion und nebelhaften Empfindungsschwindel sie in ihren Seelen aufhäufen? oder endlich auch nur jenen, die selbst wol schon reineres religiöses Gefühl haben und auch nach Kräften dafür wirken, dass eine würdige, freie, geistige, mit Philosophie und aller Wissenschaft verträgliche

Auffassung religiöser Dinge sich Bahn breche und Boden gewinne, dabei aber immer wieder diesen neuen Most in die alten Schläuche sei es unhaltbarer Anschauungen sei es der traditionellen, officiellen Kanzelsprache fassen, obwol sie doch sehen müssen, dass die beste Arbeit seit fünfzig Jahren gerade darum verhältnismässig so wenig Wirkung gehabt und die Nation, an ihren Lehrern verzweifelnd, zum grossen Teil deshalb so geringe Fortschritte auf dem Gebiete religiöser Bildung oder nur Verständigung gemacht hat? Will also die Nation, wollen die Staaten gegenwärtig für Pflege wahrer Religion sorgen, so haben sie einfach die Pflicht in gewissenhafter Erwägung und Berücksichtigung der gegenwärtigen Umstände den so genannten Religionsunterricht in unsren höheren Schulen nicht nur nicht anzuordnen, sondern direct zu inhibiren und in geduldiger Selbstbeschränkung die Entwicklung besserer Verhältnisse hierfür abzuwarten, dafür aber auf andrer Seite diese Entwicklung möglich zu machen und kräftig zu fördern, indem sie, aller officiellen Religionsmacherei, allem Staatskirchentum entsagend, ohne Begünstigung irgend welcher Parteien und Confessionen diese uneinträchtigt ihre Meinungskämpfe durchkämpfen lassen, die praktische Teilnahme Aller an diesen erleichtern, vor Allem aber durch die innere Reformirung der Schulen die kommenden Generationen zu eigener kräftiger Geistesarbeit und klarer gründlicher Denktätigkeit heranbilden.

Wir haben unter uns aber auch Genossen welche in so grosser Anzahl vorhanden sind und an dem nationalen Leben nach so vielen Seiten hin regen und einflussreichen Theil nehmen, dass auch an dieser Stelle und in diesem Zusammenhange notwendig auf sie Rücksicht genommen werden muss, ich meine die Einwohner Deutschlands ursprünglich jüdischer Nationalität. Sofern es diesen mit ihrer von ihren Vätern überkommenen Religion Ernst ist und sie an den national-religiösen Anschauungen und der aus diesen resultirenden gesamten Welt- und Lebensauffassung festhalten, stehen sie mit unsrer deutschen Nation trotz jener Theilnahme dennoch nicht auf ganz gleichem Boden der Cultur, und je tiefer auch wir die Bedeutung unsrer Religion für unser ganzes Culturleben fassen, um so mehr werden auch wir

diesen Unterschied als einen durchgreifenden zu empfinden das Recht haben. So weit wie der hier festgehaltene Standpunkt von rechthläubigem Dünkel und Intoleranz entfernt ist, versteht es sich von selbst, dass an dem gesamten Gymnasialunterricht, die Anerkennung seines höchsten Zieles vorausgesetzt, vollen Anteil zu nehmen keinem Genossen jüdischer Nationalität verwehrt werden soll, wie es auch bisher nie geschehen ist; ebenso aber versteht es sich auch von selbst, dass deshalb etwa oder aus sonst einem Grunde den fremden Anschauungen in keiner Weise ein Eingang in jenen gestattet werden kann, die anzustellenden Lehrer also mit ihrem ganzen geistigen Leben der national-deutschen Cultur angehören müssen. Es ist diess durchaus keine Feindseligkeit gegen die Andersdenkenden, sondern nur das vollkommen berechtigte und notwendige Bestreben das innere Leben unsrer Schüler im reinsten, ungetrübtesten Einklang mit dem der Nation zu bewahren und zu entwickeln. Je weniger es künftig auf blosses Ueberliefern und Aufnehmen gedächtnismässiger Kenntnisse ankommen wird, je mehr der Unterricht die ganze Persönlichkeit des Schülers in's Auge zu fassen hat und darum auch vom Lehrer das Einsetzen seiner ganzen Persönlichkeit fordern muss, um so weniger kann es gleichgiltig sein, ob bei diesem die Entwicklung und Ausbildung jener tiefsten Seiten des inneren Lebens in national-deutscher oder andrer Richtung statt gefunden hat*, und diejenigen, welche fort und fort verkündigen, es sei nichts daran gelegen, ob das Latein oder die Geschichte von einem religiös so oder anders Denkenden gelehrt werde, werden entweder Angesichts der neuen Methode des Unterrichts ihre Sprache ändern müssen oder sich als solche documentiren, die entweder jene Methode noch gar nicht begriffen haben oder aber zu den Anhängern des oben bekämpften Lehrsatzes von dem rein persönlichen Charakter der Religion gehören. Von diesen letzteren wird

* Nur für die Mathematik könnte allenfalls eine Ausnahme gestattet werden, allein der Fall dass eine solche zu machen wirklich durch die Umstände geboten ist wird voraussichtlich selten genug eintreten.

es ohne Zweifel auch unter den Genossen jüdischer Nationalität geben, und diese dürften vielleicht glauben eher für die Zulassung als Lehrer an unsren Gymnasien geeignet zu sein. Diesen muss allerdings mit aller Deutlichkeit gesagt werden, dass sie, ob jüdisch oder christlich, protestantisch oder katholisch, gleichviel, als vielleicht scharfsinnige und geistreiche, dennoch aber unverbesserlich flache Köpfe von unsern Schülern am weitesten fern zu halten eine heilige Pflicht der Schulen ist. Diesem, Vielen vielleicht anstössigen, Festhalten des national-deutschen Standpunkts als eines christlichen, in dem hier allein giltigen Sinne des Worts, gegenüber muss es nun aber auch als eine Schuldigkeit der Staaten und Städte angesehen werden dem Bedürfnis der Genossen jüdischer Nationalität nach höheren Unterrichtsanstalten, weil sie an unsrem staatlichen und bürgerlichen Leben so vielfachen Teil haben, eben so Rechnung zu tragen wie dem unsrigen und somit überall wo der Zahl jener Genossen und ihrer Durchschnittsbildung nach jenes Bedürfnis offenbar vorhanden ist Gymnasien zu gründen in denen die gesamte oben dargelegte Bildung der Schüler auf national-jüdischer Grundlage und von Genossen der jüdischen Nationalität durchgeführt wird. Welche Konsequenzen hieraus für das spätere Leben im Staate etwa folgen mögen zu erörtern ist weder hier unsre Aufgabe, noch gehört es irgend in diesen Zusammenhang; diese Erwägungen müssen denen überlassen bleiben welche in der Praxis die Forderung nach jenen Schulen erheben und denen welche die Berechtigung etwaiger weiterer Ansprüche an den Staat von Amts wegen zu prüfen haben werden.

An die oben besprochenen Unterrichtsgegenstände als solche, von denen kein Schüler des Gymnasiums dispensirt werden kann, schliessen sich noch drei, an welchen die Teilnahme dem Belieben der Schüler, respective der Eltern überlassen werden darf, der im Zeichnen von Unter-Quarta an, im Gesang und im Turnen. Für die beiden ersteren Gegenstände aber wäre es sehr zu wünschen, dass man sie überall da wo sie nicht gründlich und wenigstens als eine erste Anbahnung eines Verständnisses der betreffenden Kunst gegeben werden können, und diess wird vielleicht aus Mangel an

geeigneten Persönlichkeiten nicht so selten der Fall sein, lieber ganz und gar fortlässt. Lässt sich auch für das Zeichnen der sehr schwache Grund noch anführen, dass ein wenn auch geringer Grad von Fertigkeit darin im Leben manchmal von Nutzen sein könnte, so fällt für jenes meist unendlich primitive Singen, das oft mehr einem Mit- und Durcheinanderschreien aus rohen Kehlen gleicht, jede Empfehlung fort. Wie der Unterricht im Zeichnen keinen wirklichen Wert hat, wenn die Schüler immer nur Vorlegeblätter mehr oder weniger mechanisch copiren, sondern erst, wenn der Blick dafür geschärft wird wie die Gegenstände und Farben der Wirklichkeit auf der Fläche sich darstellen, und die Hand diese Darstellung ihnen zu geben geübt wird, so verliert auch der im Singen allen Nutzen, wenn die Schüler nur etwa die Noten kennen und vielleicht noch einige Intervalle treffen lernen, dagegen weder ihr Organ zur Hervorbringung wirklicher Töne noch ihr Ohr für Harmonie und Melodie gebildet wird sei es durch eine elementare Harmonielehre, die sich überall auf Gesang und Gesangmässiges zu stützen hat, sei es namentlich durch das Studium der dafür geeigneten Werke, also vor allen der alten Italiener und Händels.* Es werden vielleicht Manche meinen, etwas Ordentliches lasse sich nur dann erreichen wenn die mit einer zum Singen qualificirten Stimme begabten Schüler zur Teilnahme an dem Gesangunterricht verpflichtet würden. Dagegen indessen ist erstlich zu bemerken, dass so viel Schüler um zwei

* Will man sich überzeugen, was mit Schülern des Gymnasiums durch liebevollen, gründlichen, mit tiefer Einsicht in das Wesen der Gesangkunst erteilten Unterricht zu leisten möglich ist, so suche man Gelegenheit unter Andern den Schülerchor des Gymnasiums „zum grauen Kloster“ in Berlin zu hören und sich über die dort übliche Unterrichtsmethode zu informiren. Zur Beruhigung derer welche an der Einseitigkeit obiger Auswahl von Werken Anstoss nehmen sei noch gesagt, dass damit eine Herabsetzung der übrigen keineswegs ausgesprochen sein soll, dass aber die Schule nach paedagogischen, nicht nach rein aesthetischen Gesichtspunkten, noch weniger aber nach dem Modegeschmack, verfahren muss. Der Prügelchor z. B. aus Wagners Meistersingern würde sich in der Tat sehr wenig für Stimm-bildung der Schüler eignen, wogegen eine gesanglose Aufführung dieser Scene diesen ohne Zweifel trefflich gelingen würde.

oder vier verschiedene Stimmen zu besetzen wol stäts sich einfinden werden, wofern der Lehrer sie zu locken versteht, dass es aber in erster Linie auf musikalische- und Stimm-bildung ankommt, nicht auf Ausführung von Compositionen welche zahlreiche Besetzung erfordern; zweitens und hauptsächlich aber, dass durch einen Zwang leicht den wichtigeren Unterrichtsgegenständen geschadet oder die Zeit und Kräfte der Schüler zu sehr in Anspruch genommen werden könnten, überhaupt aber zur Beschäftigung mit einer Kunst niemals gezwungen, sondern nur Lust erweckt werden soll. Fehlt die Lust, so wird trotz des Zwanges wenig geleistet werden; dieser wird dagegen stäts überflüssig sein, versteht man jene recht anzuregen.

Bevor ich zum eigentlichen Abschluss des Gymnasialunterrichts komme, habe ich noch von einer Einrichtung zu sprechen, welche durch die ganze Methode desselben, wie sie oben beschrieben ist, vorbereitet, an sich notwendig und auch bei der Verteilung des Unterrichtsstoffes auf die einzelnen Klassen und der überall vorausgesetzten Zahl derselben bereits berücksichtigt ist. Der Vorschlag zu dieser Einrichtung ist keineswegs neu, vielmehr bereits vor fünf und dreissig Jahren gemacht, bisher aber trotz seiner Vortrefflichkeit meines Wissens noch nirgends befolgt worden. Es ist oben darauf hingewiesen worden, wie der bisherige Unterschied zwischen der strengen Disciplin des Gymnasiums und der fast ganz freien der Universität zu schroff, nicht aber durch eine Einschränkung der letzteren, sondern eine massvolle und pädagogisch ohnehin notwendige Hebung jener zu mildern ist. Ein ganz ähnliches Verhältnis hat bisher auch in geistiger Beziehung statt gefunden; während das rein gedächtnismässige Aufnehmen von Kenntnissen die wirkliche Geistes-tätigkeit immer mehr verdrängte, während die Schüler auch der obersten Klasse immer weniger dazu angeleitet wurden sich in freier Arbeit zu üben und mit den bis dahin aufgenommenen Kenntnissen schon irgend Etwas anzufangen, liess man doch die absolute Arbeitsfreiheit auf den Universitäten bestehen und äusserte nur stellenweise seine Verwunderung, dass so wenig Studenten einen Begriff davon hätten, was Studiren, selbständiges, wissenschaftliches Arbeiten

sei, dass namentlich im Anfang der Universitätszeit im Ganzen so wenig Fleiss wahrgenommen werde, dieser vielmehr sich erst in den letzten Semestern — natürlich bei Annäherung des Examens — einfinde. Hieran, wie überhaupt an der oben bezeichneten Art des Studirens ist ausser den bereits dargelegten Umständen auch dieser zum grossen Teil Schuld gewesen, dass es an dem durchaus notwendigen Uebergang gefehlt hat, dass man die Schüler für jenes freie Arbeiten als solches nicht vorbereitet, ihnen nicht Anleitung und, so zu sagen, elementare Uebung darin geboten hat. Wenn gleich nun mit aller Sicherheit anzunehmen ist, dass die durch die ganze oben beschriebene Unterrichtsmethode gebildeten Primaner wol schon wissen werden, was selber arbeiten und wirklich mit seinen höchsten geistigen Kräften arbeiten heisse, wenn sie auch durch die Erfolge ihrer bisherigen Tätigkeit Lust dazu in hinreichendem Grade bekommen haben werden, so wird dennoch jene Vorbereitung immer noch vortreffliche Dienste tun und um so dringender zu empfehlen sein, als gerade die ganze Methode auf eine solche d. h. auf ein eigenes Arbeiten von Seiten der Schüler in weiterem Umfange und freierer Bewegung hindrängt. Für diese Vorbereitung soll das letzte Semester in Anspruch genommen werden, so dass die Abiturienten stäts eine besondere Klasse für sich bilden.* In dieser Klasse sollen Unterrichtsstunden gar nicht mehr erteilt, vielmehr alle Zeit zu eigenen, grösseren Arbeiten unter Aufsicht und Anleitung der Lehrer benutzt werden. Jeder Tag ist einem Gegenstande ganz und gar gewidmet, und da wir sechs Unterrichtsgegenstände haben, so reicht die Woche gerade hin, dass jeder in jeder Woche an die Reihe kommt. Wie sich von selbst versteht, kann eine grössere Arbeit nicht an einem Tage vollendet werden, die Arbeiten dürfen sich vielmehr auf beliebige Zeit ausdehnen, nur dürfte

* Meiner Meinung nach würde daneben immer noch die Scheidung einer Unter- und Ober-Prima festzuhalten sein, da gerade bei den in Prima zu behandelnden Gegenständen und der Art ihrer Behandlung es mir fast unmöglich scheint einen eben versetzten Ober-Secundaner d. h. frisch gebackenen Unter-Primaner mit solchen in einer Klasse zu vereinigen, welche im nächsten Semester die Abteilung der Abiturienten bilden sollen.

darauf zu halten sein und die Aufsicht und Anleitung der Lehrer besonders das zu bewirken haben, dass in einem Semester wenigstens eine Arbeit vollendet werden kann und auch wird. Die Themata für diese Arbeiten sind, wofern die einzelnen Schüler nicht selbst passende anmelden, von den Lehrern für jeden Gegenstand in grösserer Anzahl (etwa zwölf) zu stellen, damit die individuelle Neigung der Schüler gehörig freien Spielraum habe. Hilfsmittel und Bücher sind ohne alle Beschränkung zu gestatten, ja den Schülern selbst, wofern diese in Verlegenheit sein sollten, in gewissem Umfange anzugeben und ihnen anzudeuten, wie sie sich mit Anwendung dieser weiter helfen können. Dabei wird es sich von selbst verbieten, dass ein sehr grosser Apparat von Büchern mit in die Klasse gebracht wird, und gerade diese Unmöglichkeit verschafft uns den grossen Vorteil dass die Schüler zu Hause sich die nötigen Notizen sammeln, kurze Auszüge u. s. w. machen müssen, wobei es nicht fehlen kann, dass ihr Urteil fortgesetzt herausgefordert, ihre Ueberlegung in Tätigkeit gesetzt wird. Nur wer die jetzige Art von Zwangsarbeiten nicht vergessen kann wird der Befürchtung Raum geben, die Hilfsmittel könnten gemisbraucht und die Bücher ganz oder teilweise ausgeschrieben werden. Hiergegen wird und soll gerade die Freiheit und die Freude an der eigenen geistigen Arbeit schützen und ausserdem die Art der gestellten oder gestatteten Themata. Denn dass diese nicht auf wirkliche wissenschaftliche Untersuchungen abzielen dürfen bedarf nicht erst eines Wortes; vielmehr werden sie stets so zu halten sein, dass die Schüler, so zu sagen, den Hauptstock der Arbeit aus dem was sie das Gymnasium hindurch in dem Gegenstande gelernt haben entnehmen können. Bücher werden aber z. B. dazu nötig sein die Ansichten zweier oder mehrerer Gelehrten über einen in Frage kommenden Gegenstand kennen zu lernen, sie gegen einander abzuwägen, aus den erworbenen Kenntnissen und der eigenen Auffassung des Gegenstandes — denn künftig wird bei einem Abiturienten von einer solchen allerdings schon annähernd gesprochen werden können — zu verteidigen oder zu widerlegen, und was dergleichen Aufgaben für Anbahnung eigenen freien Arbeitens mehr sind. Wie unendlich reiche und nicht

genug zu schätzende Gelegenheit auf diese Weise den Schülern geboten werden kann, alles Gelernte zu wiederholen, von Neuem und nach mannigfaltigen Gesichtspunkten durchzuarbeiten, auch die Kenntnisse die sie auf den verschiedenen Gebieten erworben haben unter einander in Beziehung zu bringen und zu einem fester oder loser gefügten Ganzen in sich zu vereinigen, wird Jedem einleuchten und kein Zweifel übrig bleiben, dass diese Art von Recapitulationen unvergleichlich nützlicher und, ich möchte sagen, würdiger ist als jene quälenden gedächtnismässigen Repetitionen und Zurichtungen zum Maturitätsexamen.

Noch einen zweiten Vorschlag nach ganz andrer Seite hin, der ebenfalls schon vor Jahrzehnten gemacht ist, indessen ebenso selten wie der so eben auseinandergesetzte praktische Beachtung gefunden hat, will ich hier wiederholen, obwol ich mir nicht verhehle, dass man ihn unter den gegenwärtigen Verhältnissen vielleicht als eine Utopie ansehen und mich selbst als einen in Unmöglichkeiten herumschwärmenden Idealisten belächeln wird. Eine Unmöglichkeit aber ist's nicht was ich wieder vorschlagen will, da wir aus früheren Zeiten Nachricht haben, dass die Einrichtung mit sehr gutem Erfolge praktisch durchgeführt worden ist. Es scheint mir gerade jetzt besonders notwendig auch von Seiten der Schule etwas dafür zu tun, dass die jungen Leute in's Leben und den Verkehr mit Menschen auf eine angemessene, des gebildeten Mannes würdige Weise eingeführt werden, damit auch hier die Gegensätze zwischen Schule und Leben nicht so schroff und unvermittelt neben einander bleiben, wie sie im Allgemeinen bisher geblieben sind. Allerdings ist diess nicht überall und nicht in gleicher Weise der Fall. An vielen Orten, namentlich in grossen Städten mit dem bekannten glanzvollen und mehr als üppig entwickelten Gesellschaftsleben, nehmen die jungen Leute von siebenzehn und achtzehn Jahren schon reichlich Teil an diesem und erreichen im höflich-geschmeidigen und eleganten Auftreten bisweilen eine Virtuosität, die staunendes Kopfschütteln erregen muss. Ich weiss nicht, ob an solchen Orten und Angesichts solcher Erfolge die Schule hilfreich einzugreifen nicht noch weit mehr Veranlassung hat, als an denen wo die Jünglinge in jenem

Alter von geselligem Verkehr mit andren Menschen als den ihrem nächsten Familienkreise angehörigen noch nichts gesehen und gelernt haben. Natürlich kann von Seiten der Schulen hierfür nur in der Weise etwas getan werden, dass den Schülern Gelegenheit geboten wird zu einem freien, geselligen Verkehr mit den Lehrern und deren Familien. Ich stelle mir dabei Gesellschaften vor, die ohne die Absicht irgendwo und irgendwie merken zu lassen doch mit reiflicher Ueberlegung dem Standpunkt der Gäste für die sie eigentlich eingerichtet sind accommodirt wären. Von Glanz und Ueppigkeit dürfte allerdings nichts in ihnen zu finden sein, dafür müste durchgebildeter Geschmack und ein wahrhaft feiner Ton in ihnen herrschen, vor Allem aber — und diess zu leisten muss ja Jeder der künftig Lehrer wird sein wollen vermögen — müsten diese Gesellschaften den jungen Leuten, und besonders denen die jenes ordinäre grossstädtische Gesellschaftstreiben bereits kennen, den Beweis geben und ihren Sinn dafür zu erwecken und zu bilden suchen, dass auch der freiste, heiterste und gemüthlichste Gesellschaftsverkehr noch einen andern Gehalt haben kann als Eitelkeit, Putzsucht und fades oder unverständiges Geschwätz, dass auch das ungezwungenste, fröhlichste Beisammensein durch Unterhaltungen tieferen, geistigen Gehalts keineswegs gestört, im Gegenteil gehoben und wirklich interessant gemacht wird, besonders wenn jeder auch noch unreifen und ungeschickten Aeusserung Spielraum gelassen und freundliche Beachtung geschenkt, die Unterhaltung zur rechten Zeit unterbrochen wird und der Wirt nicht wieder in die Rolle des stäts docirenden, pedanten Schulmeisters verfällt — was zu vermeiden uns Schulmeistern gar nicht so leicht ist. Was den geistigen Gehalt solcher Gesellschaften anbetrifft, so möchte ich nur auf das Eine aufmerksam machen, wie in ihnen eine höchst wünschenswerte Anregung für Gegenstände gegeben werden könnte, welche die Schule, wie oben bereits bemerkt, nicht in den Kreis der zum Unterricht gehörigen ziehen kann, namentlich für die Künste, die bildenden sowol wie die redenden. Mit einer Mappe voll guter Photographien von Bauwerken, Statuen, Gemälden lassen sich viele Abende ausfüllen, da ja doch sich immer auch noch andre Unterhaltung daneben und

dazwischen bietet, und jeder der jungen Gäste wird etwas mit nach Hause nehmen, was seinem Nachdenken eine angenehme Anregung gibt und ihm für später manchen nützlichen Anknüpfungspunkt bieten kann. Versteht man aber von diesen Gesellschaften den Hauptfeind, die Langeweile, fern zu halten, was sich durch eine gehörige Vorbereitung derselben wol erreichen lässt, so werden die jungen Leute bald Freude und Geschmack an ihnen gewinnen, und man wird so vielleicht sogar im Stande sein ihnen einen tiefen und bleibenden Widerwillen gegen all jenes zwar glänzende aber leere, Sinn und Geschmack verderbende Gesellschaftstreiben einzuflossen. Wie sich von selbst versteht, würden nur die Schüler der Prima zu diesen Gesellschaften zu ziehen sein; das Ausbleiben einer Einladung hätte der betreffende Schüler stäts anzusehen als ein Zeichen dass er sei es seinen Fleiss sei es sein Betragen ganz wesentlich zu bessern hat, denn natürlich kann man einem Lehrer nicht zumuten faule oder ungesittete Schüler zu geselligem, persönlich-freundschaftlichem Verkehr einzuladen. Der Mittelpunkt für diese Gesellschaften zu sein, Anregung und Beispiel für sie zu geben würde der Natur gemäss dem Director und dessen Familie zustehen, ja geradezu als ein Teil seiner paedagogischen Amtspflicht zu betrachten sein. Zum Gelingen solcher Bemühungen von Seiten der Schule ist natürlich ein Entgegenkommen von Seiten der Eltern erforderlich. Sind unübersteigliche Hindernisse vorhanden, dass dieses positiv durch eine Beteiligung passiver und activer Art an jenen Gesellschaften geschähe, was freilich immer den besten Erfolg haben würde, so wird doch nichts im Wege stehen, dass sie ihre Söhne, ich will nicht sagen, auf jene Gesellschaften beschränken, — denn irgend eine Art von Zwang könnte hier nur nachtheilig wirken — aber doch sie auf dieselben als die für sie eigentlich passenden und mustergiltigen hinweisen und so durch die kräftigste moralische Unterstützung ihnen in den Augen der jungen Leute selbst erhöhten Wert verleihen. Dieses Ansinnen, glaube ich, würde man vielleicht nicht ohne Erfolg selbst an solche Eltern stellen können, die selber ganz in's moderne Gesellschaftsleben verstrickt sind, aber noch eine Regung in ihrem Innern haben, dass dasselbe

für junge Leute doch keine geeignete Nahrung sei, dass man sie so lange wie möglich davon fern halten und einen passenden Ersatz ihnen zu verschaffen suchen müsse. Endlich aber können diese Gesellschaften auch sehr leicht dahin wirken helfen, dass die Lehrer- und Schulkreise überhaupt mehr mit andern Kreisen, zunächst denen der Eltern, in Verbindung kämen, und auch dadurch aesthetische Bildung in ihnen mehr Anerkennung und Verbreitung fände, als es bisher der Fall gewesen ist.*

Nach allen bisherigen Erörterungen wird Jedermann erwarten, dass auch der Schluss der ganzen Gymnasialbildung, das Maturitätsexamen einigen Veränderungen unterworfen werden muss, welche durch die Unterrichtsmethode selbst geboten sind. Dieselben werden, wie alle die oben dargelegten, ebenfalls sich mehr auf das innere Wesen als auf die äussere Form beziehen. In Hinsicht dieser drängt sich nur die eine als wesentlich auf, dass das schriftliche Examen sehr gut entbehrt werden kann, und wir damit dieser ganzen, das ruhige Bewusstsein der Schüler nur störenden und für ihre Reife eben deshalb und um der Kürze willen doch nur ein Zeugnis von sehr mangelhafter Zuverlässigkeit liefernden Procedur überhoben sind, wenn die oben empfohlenen freien Arbeiten des letzten Semesters, bei welchen die Rücksicht auf ein Examen nicht bestimmend oder störend eingewirkt, als Beweise für den gesamten Bildungsstandpunkt und die geistige-sittliche Reife der Abiturienten den Behörden zur Einsicht vorgelegt werden. Es ist ja längst anerkannt, dass schliesslich die Lehrercollegien doch allein competent sind über die Reife der Schüler ein giltiges Urteil abzugeben, dass der Staat entweder dieses Urteil als hinreichend ansehen oder aber, ihm mistrauend, eigene mit den Gymnasien

* Ich habe es nicht selten z. B. als ersten Grundsatz, der dann auch praktisch durchgeführt wurde, aussprechen hören, dass wir Philologen und Schulmeister über das Gesellschaftsceremoniel glücklicher Weise zu weit erhaben wären, um einen empfangenen Besuch eines Collegen oder andrer gebildeter Männer zu erwidern, und könnte, wollte ich von mir gemachten Mittheilungen indiscreten Gebrauch machen, manches recht auffallende und ergetzliche Beispiel erzählen — von eigenen Erlebnissen ganz zu schweigen.

in keinem persönlichen Zusammenhang stehende, den Universitäten attachirte Prüfungscommissionen einsetzen sollte, welche dann in etwas umfangreicherer und gründlicherer Weise die Bildung der Candidaten zu untersuchen hätten. Will man aber die jetzige Einrichtung beibehalten, so werden, wie gesagt, jene grösseren, freien Arbeiten einen ganz andren Massstab für die Beurteilung der Abiturienten für die Behörden abgeben. Dabei würde es höchst überflüssig, ja geradezu unzulässig sein, dass man den Schülern irgend wie eine Idee beibrächte, als hätten sie mit jenen Arbeiten Examenarbeiten zu liefern. Da die Anzahl derselben für die verschiedenen Gegenstände doch wahrscheinlich eins übersteigen würde, so dürfte ihnen am wenigsten gesagt werden, welche dieser Arbeiten zur Prüfung vorgelegt würden, noch würde irgend eine Beurteilung noch ein Resultat etwa jener Prüfung den Schülern mitzuteilen sein. Dass die Arbeiten bei der Entlassung der Schüler in ihren Besitz zurückkehren versteht sich von selbst, da diese sie gerade als für sie selbst, zu eigenem weiteren Gebrauch, nicht für die Lehrer, verfertigte betrachten sollen. Für den eigentlichen Act des Examens bliebe sonach nur das mündliche übrig, dessen Art und Weise sich nach der gesamten Unterrichtsmethode dahin bestimmen würde, dass erstlich in allen durch das Gymnasium hindurch gelehrtten Gegenständen, auch in der Geographie, examinirt, ferner aber durchweg vorzugsweise die Art ihres Besitzes, die geistige Beherrschung derselben, überhaupt die Klarheit von Vorstellungen und Begriffen, die Fähigkeit und Fertigkeit in der Vollziehung von Denkopoperationen und daneben erst die Quantität der erworbenen Kenntnisse einer eingehenden Prüfung unterworfen würde. Es ist kaum nötig hinzuzufügen, dass Schüler, die nur etwa mit der Summe ihrer Kenntnisse den Anforderungen genügen, als unreif zurückgewiesen werden müsten, weil es bei der Weise und dem Gange des Unterrichts schlechterdings unmöglich ist, dass solche Schüler vorhanden sind oder gar bis zum Maturitätsexamen gelangen; dazu würde ihnen doch die Möglichkeit gegeben sein müssen nur gedächtnismässig Kenntnisse zu sammeln, diese Möglichkeit aber ist gerade durch jene Unterrichtsweise von Anfang an abgeschnitten.

Die Natur der verschiedenen Gegenstände selbst wird es, meine ich, mit sich bringen, dass von den Kenntnissen und geistigen Fertigkeiten, so zu sagen, nicht viele übrig bleiben werden, von denen die Examinanden nicht Gelegenheit bekommen hätten Rechenschaft abzulegen. Zu wünschen wäre es übrigens, was ebenfalls hoffentlich von selbst kommen wird, dass das Examen weniger in der Form eines zu protokollirenden Abfragens als vielmehr einer eingehenden Unterhaltung, bei welcher die Examinanden freier aus sich heraus gehen können, angestellt würde, nur muss man freilich Männer zu Examinatoren bestellen, welche selbst wirklich die Fähigkeit besitzen aus solchem Examiniren ein vollgiltiges Urtheil über die Persönlichkeiten sich zu bilden.

Wie aus der obigen Verteilung des Unterrichtsstoffes auf die Klassen erhellt, ist von der Voraussetzung ausgegangen worden, dass in den Gymnasien künftig ohne Ausnahme zehn Klassen vorhanden sind und der Aufenthalt in jeder Klasse ein ganzes Jahr dauert, so dass die gesamte Gymnasialbildung künftig zehn Jahre in Anspruch nehmen würde. Diese Zeit, welche denen die ihre Kinder am liebsten mit der Dampfmaschine zu so genannten gebildeten Menschen gemacht sehen sehr lang erscheinen wird, ist in der That in Anbetracht des zu erreichenden höchsten Zieles und der dafür notwendigen Methode keineswegs zu lang, und bei einer gründlichen und gewissenhaften Anwendung derselben wird sicherlich Niemand über Zeitüberfluss zu klagen haben, weder Lehrer noch Schüler. Jenem Drängen nach schnellem Fertigwerden, an welchem sich besonders auch die mütterliche Eitelkeit und Ungeduld lebhaft beteiligt, energisch entgegenzutreten haben die Schulen, respective die Staaten, die unabweisliche Pflicht, denn gerade die Nachgiebigkeit welche mancher Orten dagegen eingerissen ist hat wesentlich zur Verminderung gründlicher allgemeiner Bildung beigetragen. Tritt ein Knabe nach zurückgelegtem neunten Jahre, wie jetzt, in die Sexta ein, lässt er es an Fleiss nicht fehlen, so dass er in jeder Klasse im Laufe des Jahres die volle Reife zur Versetzung in die nächst höhere erlangt, so gelangt er, gehörig durchgebildet und mit allen nötigen Kenntnissen versehen, nach vollendetem neunzehnten Jahre zur Universität, und dieses

Alter muss wirklich als das früheste angesehen werden, mit welchem Jeder ohne Gefahr zu der Freiheit und Selbständigkeit des Studirens und studentischen Lebens entlassen werden darf. Denn so wenig auch verkannt werden soll, dass der gehörige Grad allseitiger Reife bei dem Einen früher bei dem Andern später eintritt, so kann doch im Allgemeinen behauptet werden, dass er bei unsren jungen Leuten unter neunzehn Jahren nicht erwartet werden darf; nur muss man nicht den durch äusserliche Gewandtheit oder Dreistigkeit erzeugten Schein eines Fertigseins mit wirklicher geistiger und sittlicher Reife verwechseln. Gerade auf die letztere aber kommt es ganz besonders an, soll nicht Studium und künftiges Leben der Gefahr des Verlotterns und Verkommens ausgesetzt werden. Wenn daher hin und wieder ausnahmsweise auch jüngere Schüler zur Universität entlassen werden mögen, so darf dafür doch nie die intellectuelle Reife allein den Ausschlag geben, sondern es muss die Reife auch des Charakters als eine unerlässliche Bedingung gefordert werden. Aus der unnachsichtigen Strenge in dieser Hinsicht haben die Schulen sich um so weniger ein Gewissen zu machen und etwaige Vorwürfe von Seiten unverständiger Eltern um so weniger zu beachten, als bei jener Einrichtung freien Arbeitens im letzten Semester von einem Zeitverlust oder einer überflüssigen Wiederholung längst bekannter und gewuster Dinge keine Rede sein kann. Gerade für solche, deren sittliche Haltung noch nicht fest genug geworden ist, wird jene Anleitung zur Selbständigkeit, wie besonders notwendig, so auch besonders fruchtbringend sein, und die doppelte Zeit solcher Vorübung ihrem Charakter sehr leicht die vorher noch vermiste Zuverlässigkeit bringen.

Die vielfach üblichen schriftlichen und mündlichen Prüfungen für die Versetzung aus einer Klasse in die andre sind mir immer als ebenso überflüssig wie zeitraubend und nicht selten geradezu schädlich erschienen. Es ist kaum glaublich, wie viel Zeit auf manchen Anstalten mit diesen Procedures todt geschlagen wird: kaum hat das zweite Quartal des Semesters begonnen, so werden auch schon die ersten Versetzungsprüfungen, für die untern Klassen, angekündigt; der Lehrer ist natürlich mit seinem Pensum noch lange nicht

fertig, dasselbe erleidet eine höchst nachtheilige Unterbrechung, und es kostet doppelte Mühe die Schüler, welche nicht sehr viel eigenen Lerneifer besitzen — von deren übergrosser Anzahl die Gymnasien doch endlich einmal werden entlastet werden! — nach dem Examen noch zum fleissigen Arbeiten und Aufmerken zu bringen. Haben die Lehrer der Klasse im Laufe des ganzen Jahres noch kein sichres Urtheil über die Reife oder Unreife eines Schülers erhalten, wie darf der Director ein solches aus einem kurzen Examen zu gewinnen sich zutrauen, oder was soll ein solches den Lehrern selber noch helfen? Was aber noch viel schlimmer ist, die Examina dienen stellenweise dazu, den Directoren Gelegenheit zu ganz willkürlichem Eingreifen in die Versetzung zu geben, um aus ganz besondren Gründen, die das Collegium keineswegs immer theilt, die Beförderung irgend eines Schülers zu verfügen — denn auch sie sind menschlicher Schwachheit unterworfen. Eine Controle über die Versetzung soll natürlich den Directoren nicht entzogen werden, wol aber jeglicher Einfluss, der hier gar nichts nützen kann, wol aber schaden. Mögen die Lehrer gegen Ende des Semesters, respective Schuljahrs Arbeiten aufgeben, aus denen sie sich ihr Urtheil über die einzelnen Schüler wo es nötig ist noch aufklären und befestigen können, mögen sie solchen Schülern, bei denen sie mit sich selbst im Streit sind, besondre Aufgaben im Laufe des letzten Quartals stellen, in denen sie den Grad der erworbenen Bildung und Kenntnisse documentiren müssen: das wird den Schülern selbst viel nützlicher sein und ihnen die keineswegs zuträgliche Spannung und Aufregung welche die Idee eines bevorstehenden Examens stäts bei ihnen bewirken wird ersparen.

Um nicht weiter in Fragen untergeordneter Bedeutung hineinzugeraten, will ich die Erörterungen über die anzustrebende Gynasialbildung und die Methode sie zu erreichen hier schliessen. Nur die eine Bitte möchte ich wiederholen dass meine Leser keinen der gemachten Vorschläge für sich allein, sondern stäts nur im Zusammenhang des ganzen oben entwickelten Gedankens in Betracht ziehen. Denn behält man die gegenwärtigen Zustände in ihrer Gesamtheit in der Vorstellung und denkt man sich dann die eine oder andre der

oben getroffenen Bestimmungen einzeln zwischen diese Zustände hinein, so kann es nicht fehlen, dass sie schief, ja töricht und unmöglich erscheinen. Der ganze Gedanke ist eben als Ganzes gedacht und kann auch nur als Ganzes praktisch ausgeführt irgend welche erheblichen Resultate erzeugen; halbe und wieder halbe Arbeit würde hier nachteiliger sein als ein ungestörtes Belassen der jetzigen Zustände. Hiermit ist nicht gesagt, dass nicht Einzelheiten noch discutirbar und der manigfachsten Verbesserung fähig sind, die Niemand von allen Seiten her lebhafter herbeiwünschen kann als ich.

Betrachtet man nun aber den bisher entwickelten Gedanken in seinem ganzen Umfange und Inhalte, stellt man ihn sich als auf allen Gymnasien Deutschlands mit aller Consequenz durchgeführt vor, so wird man sich, denke ich, dem Zugeständnis nicht entziehen können, dass damit, soweit die Schule es vermag, eine Grundlage nationaler Bildung gegeben sein würde, welche allen berechtigten Anforderungen genügend die künftige geistige Entwicklung der Nation, den wahren Fortschritt inneren nationalen Lebens für mehrere Jahrzehnte sicher stellt. Denn dass von Zeit zu Zeit immer wieder die bessernde Hand angelegt werden muss, dass was für die jetzt heranwachsenden Generationen, deren Kinder und Kindeskinde noch genügt der vierten und fünften Generation nicht mehr genügen wird, müssen diejenigen am meisten wünschen denen eine recht gründlich fördernde und die Geistesarbeit der Nation belebende Wirkung dessen was sie im Augenblick schaffen wirklich am Herzen liegt. An alle diejenigen welche jenes Zugeständnis machen tritt nun die Frage heran, wie der Uebergang aus den jetzigen Zuständen in die neuen bewerkstelligt werden kann. Dass dieser nicht plötzlich, durch ein revolutionär-tumultuarisches Umwerfen jener bewirkt werden darf, wenn nicht Alles verdorben werden soll, versteht sich von selbst, ist auch glücklicher Weise gar nicht möglich, da die vorhandenen Lehrkräfte, auf die ja Alles ankommt, mit einem Schlage weder zu ändern noch zu beseitigen sind. Diese also in der dem Zweck entsprechenden Weise heran- oder vielleicht auch umzubilden ist die nächste Aufgabe. Gibt es irgendwo Gymnasien, deren Lehrercollegien wenigstens zum grössten Teil

so beschaffen sind, dass die Ausführung der neuen Methode ihrem Wollen und Können zugetraut werden darf, so werden diese ein höchst willkommenes Beispiel abzugeben geeignet sein, das mit um so grösserer Freude zu begrüßen sein würde, je weniger man sich verhehlen kann, dass wenige Beispiele der Sache viel bessere Dienste leisten würden als alle noch so warmen Empfehlungen. Der alsdann freilich unvermeidlichen Ungleichheit zwischen den Gymnasien eines und desselben Landes wegen wird auch ein solches Vorgehen einzelner auf grosse Schwierigkeiten stossen; es wird daher die Möglichkeit die neue Methode einzuführen vorläufig noch ein blosser Wunsch bleiben. Denn die Heranbildung der geeigneten Lehrkräfte in erforderlicher Menge ist zunächst Sache der Universitäten und kann auch von diesen nur in der rechten Weise bewirkt werden, wenn diese selbst ihre Lehrmethode, wie es notwendig ist, geändert haben werden.

Nicht allein aber für den besondern Zweck einer gründlicheren und angemesseneren Ausbildung von Lehrern für die Gymnasien, sondern, wie bereits oben nachgewiesen ist, zur Erreichung des vorgesteckten Zieles nationaler Bildung im festgestellten Sinne dieses Worts überhaupt erscheint eine Aenderung der Lehrmethode auf unsren Universitäten durchaus notwendig. Aus der oben versuchten kurzen Darlegung der bestehenden Uebelstände, aus der im Verlauf der vorangehenden Erörterungen überall gemachten Hervorhebung dessen was zur Erreichung einer wahrhaften, inneren Bildung im nationalen Sinne notwendig erscheint erhellt mittelbar bereits, in welcher Weise jene Aenderung für geboten erachtet wird. Es erhellt aber daraus auch vor allen Dingen, dass an ein Herabsteigen von der Höhe des streng-wissenschaftlichen Standpunkts, an ein Herabdrücken der Universitäten zu blossen Fortsetzungen der Gymnasien nicht von Weitem gedacht werden soll. Eine Nachahmung englischen Universitätswesens also muss von dem hier eingenommenen Standpunkt aus perhorrescirt werden als ein ganz unverantwortlicher und nie zu duldender Rückschritt im ganzen geistigen Leben der Nation. Mit dieser Erklärung ist zugleich auch ausgesprochen dass eine Beseitigung der gegenwärtigen Mängel ebenso wenig von einer Häufung von Prüfungen

während der Studienjahre, wie sie gleichfalls auf den alt-englischen Universitäten besteht, erwartet wird. Dieses fortwährende Wiederholen von Examina erscheint uns in geistiger und sittlicher Beziehung nicht viel anders, als wenn man, um die sprichwörtliche Trägheit nordischer Esel einigermaßen zu überwinden und sie zu mässigem Fortschreiten zu bringen, unaufhörlich auf sie losschlägt. Denn dieses fortgesetzte Aufregen der Nerven und, wie man es nennt, Aufstacheln des Ehrgeizes ist im Grunde doch nur ein Zeugnis dafür, wie wenig eigenen, freien Bildungs- und Lerntrieb man im Allgemeinen bei den Universitätszöglingen voraussetzt. Jedenfalls können wir eine Nachahmung solcher Einrichtung für uns nicht brauchen; wir sind, hoffentlich, zu weit in der Bildung vorangeschritten, um durch so äusserliche Mittel irgend etwas Erhebliches auszurichten, wie umgekehrt man sich in England im Allgemeinen kaum eine Vorstellung zu bilden im Stande sein wird von dem was wir eigentlich unter wirklicher innerer Geistesbildung verstehen. Um dieser willen stellt sich für uns vielmehr die Hauptfrage so: wie können wir es dahin bringen, dass auf unsern Universitäten die Wissenschaften nicht mehr als blosser Lernstoff mit dem Gedächtnis aufgenommen werden, sondern dass sie den ganzen Menschen erfassen und so völlig durchdringen, dass sie ihn, mit allem Allgemein-Menschlichen in ihm, mit allen seinen Empfindungen und Neigungen zu einem unauflöslichen Ganzen verschmolzen, mit der Zeit zu einem einheitlichen, festen, wissenschaftlichen Charakter herausbilden, der zwar einseitig in seinem Können, in seinen allgemeinen Anschauungen und seinem Denken aber nicht bornirt ist? Die nächste Antwort kann auch hier nur die sein: dadurch dass er sein ganzes höheres Geistesvermögen einsetzen, mit seinem eigenen Denken in das innere Wesen der Wissenschaft eindringen, wirklich wissenschaftlich arbeiten lernt. Jedermann weiss, dass dieses Mittel auf den Universitäten durchaus kein neues und bis dahin unerhörtes ist; im Gegenteil, wir dürfen sagen — und die Nation hat immer noch alles Recht darauf stolz zu sein —, dass eine grosse Zahl der Männer, welche die Lehrstühle auf ihnen einnehmen, dieses Mittel von früh an angewandt und ihr Leben lang auf

jene ächt wissenschaftliche Weise gearbeitet hat, und dass auch unter denen, welche sich später einer praktischen Laufbahn gewidmet haben und widmen immer noch solche gefunden werden, an deren Art sich in den Besitz der Wissenschaft zu bringen wenig oder nichts auszusetzen ist. Die weitere Frage ist also die, wie es zu bewirken ist, dass diese unter der Menge der Studirenden nicht mehr die Ausnahmen bilden, sondern dass das oben bezeichnete Ziel von Allen — Ausnahmen wird es umgekehrt auch davon stäts geben — erreicht wird. Man wird antworten müssen: dadurch, dass man, wo möglich, Alle wirklich wissenschaftlich arbeiten lehrt, dass man Allen die Anleitung gibt ihren Studiengang methodisch einzurichten, vom rechten Ende her in die Wissenschaft hineinzukommen, dass man also, da diess ohne directe Unterweisung der Einzelnen nicht möglich ist, mit ihnen arbeitet bis sie auf eigenen Füßen stehen und ihren Weg weiter gehen können. Ein solches Zusammenarbeiten aber ist nur möglich, wenn für die ersten drei bis vier Semester der Schwerpunkt aus den Vorlesungen in die Seminarien verlegt und für diejenigen Facultäten wo solche bisher noch nicht bestanden haben dergleichen eingerichtet werden, mit Ausnahme der medicinischen und mathematischen Wissenschaft, welche, wie oben bemerkt, ihrer Natur nach andern Bedingungen unterworfen sind wie die übrigen. Auf diese Weise wird es dann möglich sein die Methode der Gymnasialbildung auf den Universitäten fortzusetzen, nur natürlich auf höherem Standpunkt und mit allseitiger Erweiterung und Vertiefung.

Gegen diesen Vorschlag werden manche theils allgemeine theils besondere und je nach den einzelnen Facultäten verschiedene Bedenken und Widersprüche erhoben werden. Unter den allgemeinen wird in erster Linie vermutlich der erscheinen, dass dadurch die volle Freiheit des Studenten beeinträchtigt werden würde. So abgeneigt man sein mag irgendwelche bestehende Freiheit, namentlich geistige, zu beschränken, so wird man doch wol einen Unterschied zu machen geneigt sein zwischen vernünftiger Freiheit und zügel- wie ziellosem Vagabundiren, und nur die für jeden jungen Studenten ausserordentlich nahe liegende Gefahr in das letztere

hineinzugeraten soll etwas entfernt werden. Denn die Freiheit der äussern Bewegung zu beschränken d. h. die auf den Universitäten bisher gewohnte Disciplin irgend zu verschärfen ist, wie schon oben bemerkt, keineswegs die Absicht. Nur etwas strafferes Zusammenfassen in intellectueller Beziehung erscheint durchaus notwendig, das geistige Vagabundiren fernerhin unzulässig. Aber man würde ein Recht über Beschränkung der Freiheit zu klagen überhaupt nur dann haben, wenn mit der oben vorgeschlagenen Verlegung des Schwerpunkts in die Seminarien zugleich auch ausgesprochen wäre, dass ein directer Zwang in dieselben einzutreten auf alle Studenten ausgeübt werden sollte. An sich würde ich selbst einen solchen für die erste Zeit, bis die Einrichtung ihre Wirkungen bereits ausgeübt, das allgemeine Urtheil sich demnach zu ihren Gunsten befestigt und in Folge davon wiederum sich an den Universitäten eine Tradition gebildet hat, für ganz empfehlenswert halten, indessen muss ich zugeben, dass ein directer Zwang nicht unumgänglich notwendig ist, wofern man ihn durch etwas Andres, Nützlicheres ersetzt. Es gibt allerdings nämlich auch unter den jüngsten Studenten sehr oft solche, welche einen in jeder Hinsicht bereits so reifen und selbständigen Charakter und einen so energischen Trieb für ihre Wissenschaft besitzen, dass sie allein ihren Weg finden und ihnen der Zwang in ein Seminar einzutreten höchst lästig sein würde, weil sie das sichere Gefühl haben, das sie dessen nicht bedürfen. Andererseits finden sich unter jenen auch solche, welche alle diese Eigenschaften zu besitzen sich nur einbilden. Endlich werden hin und wieder auch solche anzutreffen sein, die in jugendlichem Kraftgefühl und einer gewissen inneren Sicherheit dass sie sich schon zu einem würdigen Ziele durchschlagen werden unwiderstehliche Lust haben es auf ihre eigene Art zu versuchen, sich erst in verschiedenen Gebieten umzusehen, dabei auch die ernste Absicht haben tüchtig zu arbeiten und nicht zu vagabundiren. Von diesen drei Kategorien und Allen die sonst noch abseits des normalen Weges zu wandeln Neigung haben würde es höchst ratsam, ja notwendig sein eine Rechenschaft darüber zu verlangen, warum sie nicht in die Seminarien zu treten und welchen Studiengang sie einzuschlagen Willens sind.

Es ist keineswegs die Meinung, dass diese Rechenschaft in rigoroser und das Unabhängigkeitsgefühl noch mehr, als directer Zwang es könnte, verletzender Weise gefordert werden soll, als sei jene Neigung von vorn herein etwas Tadelnswertes; der Decan braucht ja nur bei der Einschreibung in das Facultätsjournal den Studenten einfach zu fragen, ob er Willens sei in das Seminar einzutreten, und im Verneinungsfalle sich etwas genau nach den Gründen dafür zu erkundigen und welchen Weg derselbe für seine Wissenschaft zu nehmen gedenke, wobei er ohne Zweifel Gelegenheit finden wird Ratschläge und Winke in der erforderlichen Anzahl zu geben. Denn solche sind auch für die der ersten jener Kategorien zuzuzählenden Anfänger keineswegs überflüssig; für die der zweiten angehörigen aber soll und wird diese Rechenschaft die Wirkung haben, dass sie ganz bescheiden und innerlich dankbar für die ihnen zugekommene Heilung von ihrem gefährlichen Wahne nicht nur freiwillig, sondern mit Freuden in das Seminar gehen; für die der dritten Kategorie endlich sind Ratschläge, vielleicht auch Warnungen beinahe notwendig, weil sie, auch wenn ihr Sicherheitsgefühl sie nicht täuscht, dennoch der Gefahr sich zu zersplittern, auf viele kostbare Zeit raubende Ab- und Irrwege zu geraten, ja schliesslich doch das Ziel zu verfehlen, in nicht geringem Grade ausgesetzt sind. Unter der Voraussetzung dass so von Seiten der Universitätslehrer mit den ankommenden Studenten verfahren wird ist, wie man leicht sieht, allerdings ein Zwang zum Eintritt in die Seminarien wol entbehrlich: die unklare Willkür wird dann zur vernünftigen Freiheit, die, gegründet auf reife und ausreichende Ueberlegung dessen was man will und wie es erreicht werden kann, einer Einschränkung durchaus nicht unterworfen werden soll. Das von einer andern, höchst beachtenswerten Seite zunächst nur für die Philologen vorgeschlagene Mittel, es in das für das Staatsexamen auszustellende Zeugnis aufzunehmen, ob, wie lange und mit welchem Erfolge der Candidat während der Studienjahre das Seminar besucht hat, erscheint mir im Vergleich zu dem was einerseits verhindert, andererseits hervorgerufen werden soll viel zu schwach; es ist mir unglaublich, dass im Hinblick auf solche anerkennende oder tadelnde

Clauseln der Zeugnisse bei den Staatsexamina angehende Studenten, die am liebsten an ein Examen noch gar nicht denken sollen, in ein Seminar einzutreten sich bewogen fühlen sollten.* — Noch an ein andres Mittel könnte gedacht werden die Wissenschaftlichkeit in den Studenten zu erhöhen, die Bildung zu vertiefen und innerlicher zu machen ohne die Seminarien so in den Vordergrund zu stellen wie es oben geschehen ist, nämlich eine Anzahl philosophischer Collegia für die Studenten aller Facultäten obligatorisch zu machen. Auch von diesem Mittel wird die gewünschte Wirkung schwerlich zu erwarten sein. Früher hat auf preussischen Universitäten ein solcher Zwang für die Juristen bestanden; man hat ihn, und mit Recht, aufgehoben, weil er in der Tat keine Wirkung hatte. Würde doch selbst eine zwangsweise Beteiligung aller Studenten an philosophischen Seminarübungen den nötigen Erfolg nicht haben. Denn das Hören philosophischer Vorlesungen, die Teilnahme an philosophischen Uebungen, wie sie in den Seminarien gewöhnlich angestellt werden, bewirkt noch keineswegs ein eigenes philosophisches Denken, eine tiefere, philosophische Erfassung der besondern Wissenschaft der man sich widmet; Philosophie kann ebenso gut wie jede andre Wissenschaft äusserlich, gedächtnismässig aufgenommen werden, und wer selbst alle da gewesenen philosophischen Systeme ihrem Hauptinhalte nach wiedererzählen kann ist noch lange kein Philosoph. Mit Studenten in den ersten Semestern aber lassen sich wirkliche philosophische Erörterungen, bei denen es nicht bloss auf

* Der obige Vorschlag ist von einem Manne gemacht, dem ich mich um seiner reichen Erfahrung in Universitätsangelegenheiten willen fast scheue gerade in solcher Frage zu widersprechen, von Herrn Director Prof. Dr. Bonitz, in einer Recension meiner „Briefe über Berliner Erziehung“ (Zeitschr. für Gymnasialwesen Bd. XXV, p. 369 ff.). Ich kann es mir nicht versagen bei dieser Gelegenheit diesem Herrn auch öffentlich meinen wärmsten Dank auszusprechen für die liebevolle und feinsinnige Weise, in welcher er auf jene kleine Arbeit eingegangen ist; ich möchte jedem Arbeiter auf litterarischem und wissenschaftlichem Gebiete wünschen auch nur einen solchen Recensenten zu bekommen, der den Autor bis auf den Grund seines Wesens versteht, wie ich von Herrn Bonitz verstanden worden zu sein die Freude habe.

eine Anleitung, auf Beibringung der rechten Methode, sondern auf den Inhalt, die Sache selbst, ihre Durchdenkung und Kritik ankommt, bekanntlich nicht anstellen, dazu besitzen sie der eigenen lebendigen Anschauungen aus Wissenschaft und Leben noch viel zu wenig. Soll ihnen aber überhaupt nur philosophische d. h. ächt wissenschaftliche Methode eingepflanzt werden, so bedürfen wir weder der fachphilosophischen Vorlesungen noch Seminarübungen, denn jene Methode hat jede besondere Wissenschaft in sich selbst, auf ihre besondere Weise entwickelt, der Schüler der Wissenschaft kann sie daher bei rechter Behandlung von Seiten des Lehrers vortrefflich in seiner besondern Wissenschaft, namentlich in dem dieser angehörigen Seminar lernen. Damit soll keineswegs geleugnet werden, dass es ratsam und wünschenswert sei, dass Studenten aller Wissenschaften sich freiwillig zu philosophischen Vorlesungen und Uebungen melden und eifrigen Anteil nehmen, allein auch diess möchte in späteren Semestern erspriesslicher wirken als in früheren, weil die möglichste Reife dafür zu wünschen ist, vor Allem aber soll hier nur der Zwang zu solcher Beteiligung abgewehrt werden. Einen gewissen Trieb zu philosophischen Untersuchungen, zu eigenem philosophischen Denken und innerer Begründung einer eigenen Weltanschauung wird künftig Jeder schon vom Gymnasium mitbringen, wenn auch noch unbewusst, und dieser wird in späteren Jahren, wenn von eigenem Philosophiren die Rede sein kann, wieder durchbrechen und die Ergänzung der tüchtigen, wissenschaftlichen Fachbildung von dieser Seite her bewirken.

Einen viel härteren Stand wird der obige Vorschlag einzelnen Facultäten gegenüber haben, besonders solchen in welchen von einer derartigen Einrichtung bisher auch noch nicht einmal die geringsten Anfänge existirt haben. Denn überall da wo Seminarien bisher vorhanden gewesen sind und die ihrem Umfang und ihrer Bedeutung entsprechende Wirkung geübt haben wird man einer erheblichen Ausdehnung und Bevorzugung gewis schon viel weniger abgeneigt sein. Diess ist namentlich der Fall bei den historischen Wissenschaften, und diese gerade sind es auch, welche, da sie weder durch ihre innere Natur, noch durch eine leitende Rücksicht

auf praktische Anwendung einen bestimmten Studiengang an die Hand geben, am meisten die Gefahr auf Irrwege zu geraten und Semester lang vage herumzuschweifen bieten. Für diese Wissenschaften dürfte es aber auch am leichtesten nachzuweisen sein, wie viel mehr den Studenten genützt, und wie viel mehr also auch umgekehrt für sie selbst wieder gewonnen werden kann, wenn die Seminarien für die erste Hälfte der Studienzeit wenigstens entschieden in den Vordergrund treten. Bisher nämlich ist es meistens üblich gewesen, dass die Studenten gerade erst in den letzten Semestern in ein Seminar eintraten oder aufgenommen wurden, während sie doch offenbar im Anfang gerade am meisten einer Leitung bedürfen; übrigens steht ja gar nichts im Wege, dass sie auch über jene erste Hälfte hinaus noch im Seminar bleiben, im Gegenteil, ihre Teilnahme wird höchst erwünscht sein, um durch ihr Beispiel zu wirken, um die schwierigeren Aufgaben zu lösen, ja um durch den sich darbietenden persönlichen Verkehr an manchen Stellen nachzuhelfen, wohin selbst im Seminar das Auge und der Arm des Lehrers noch nicht reicht.

Was nun zunächst die eigentliche Geschichte betrifft, so ist hier gerade für die Lehrtätigkeit in Seminarien das allerweiteste und fruchtbarste Feld, weil gerade in dieser Wissenschaft es wenig Gegenstände gibt, die für eine Behandlung im Seminar nicht geeignet sind, sondern eine mehr systematische, jedenfalls fortlaufend-zusammenhängende Darstellung erheischen; ausser den so genannten Einleitungen in das Studium der einzelnen grösseren Partien der Geschichte, der Quellenkunde, den zusammenfassenden Darstellungen sehr umfangreicher Epochen oder der allgemeinen Weltgeschichte, wobei es mehr auf die Gruppierung grosser Massen nach höheren, historisch-philosophischen Gesichtspunkten ankommt als auf Specialuntersuchungen, Historiographie, würden nicht viele zu finden sein, deren Behandlung im Seminar für die Studenten nicht ungleich nützlicher wäre als in den Vorlesungen. Von den untersuchenden Collegien, d. h. denen in welchen die einzelnen Untersuchungen die schliesslich zum Gesamtergebniss, dem Gesamtbild eines kleineren oder grösseren Abschnittes der Geschichte geführt haben der Reihe nach den

Zuhörern mit Angabe und Kritik der Quellen vorgeführt werden, versteht sich diess wol von selbst, da eine active Beteiligung an der Sache ohne Zweifel lehrreicher und übender ist als die bloss passive. Jene einzurichten und zu leiten gibt es sehr verschiedene Weisen; eine von diesen würde, um ein Beispiel zu geben, folgende sein. Die Angabe und allgemeine Charakteristik der Quellen für den zu behandelnden Abschnitt wird angemessene Zeit vor dem Beginn des Semesters einem der ältesten und geübtesten Mitglieder des Seminars übertragen. Sobald die Uebungen des Seminars beginnen, entwickelt der Professor selbst eine kurze Uebersicht über jenen Abschnitt und bezeichnet alle diejenigen Punkte, über welche eine besondere Untersuchung anzustellen sein wird. Diese Untersuchungen werden, einige besonders instructive allen Mitgliedern, andre einzelnen nach Schwierigkeit und Vermögen übertragen, die eine oder andre auch zweien oder dreien zugleich, um möglichst vielen Studenten zur Tätigkeit Gelegenheit zu geben und eine Art Wettlauf zu eröffnen; das nötige Material wird, so weit es nicht gedruckt ist, vom Professor zur Verfügung gestellt. Während das mit der Einleitung betraute Mitglied seinen Vortrag hält und der Professor überall Ergänzungen, Berichtigungen etc. hinzufügt, was jedenfalls, auch bei wöchentlich sechsständigen Uebungen, zwei oder mehr Wochen in Anspruch nimmt, machen diejenigen Mitglieder welche zuerst Untersuchungen vorzulegen haben ihre Arbeiten zu Hause und treten an der gehörigen Stelle mit dem Vortrag derselben ein, woran sich dann die Discussion und die schliessliche Entscheidung durch den Professor knüpft. Diejenigen Partien welche die Quellen in hinreichender Klarheit und Zweifellosigkeit bieten werden sei es vom Professor selbst, sei es von einem Studenten in einfacher Darstellung referirt. Sind der Untersuchungen so viele geliefert, d. h. sind so viele Tatsachen etc. festgestellt, dass eine zusammenfassende Recapitulation bereits der Mühe verlohnt, so wird auch diese einem Mitgliede übertragen, wobei dann die ganze Aufmerksamkeit auf eine klare, schöne, Licht und Schatten gehörig verteilende Darstellung zu verwenden ist, um auch historischen Stil, so weit das überhaupt möglich ist, durch fortwährende Uebung den künftigen Historikern an-

und auszubilden. Diese Beschreibung soll, wie gesagt, nur dazu dienen durch ein Beispiel deutlich zu machen, wie die Uebungen im historischen Seminar in grösserer Ausdehnung gedacht sind; dabei macht sie weder auf erschöpfende Vollständigkeit noch Mustergiltigkeit irgend einen Anspruch. Dass durch solches gemeinsames Arbeiten die Studenten im Vergleich mit dem üblichen, oft recht mechanischen Nachschreiben der Vorlesungen in eine ganz andre Schule genommen werden wird sich schwerlich leugnen lassen, und darauf kommt es allein an; denn den andren Gesichtspunkt, die vielleicht grössere Mühe der Professoren, wage ich vor Vertretern der Wissenschaft kaum auszusprechen. Was aber die rein erzählenden historischen Vorlesungen betrifft, so kann ihre Wirkung im Allgemeinen doch nicht sehr hoch angeschlagen werden. Das lebendige Wort, die unmittelbare Production, da wo sie wirklich in den Vorlesungen immer von Neuem zu Tage tritt, soll keineswegs unterschätzt werden, es fragt sich nur, ob die daraus gewonnene Anregung und selbst eine Begeisterung für die Sache und ihren Vertreter — letzteres vielleicht häufiger als ersteres — eine genügende Grundlage für eigene Studien und gar einen Ersatz für methodische Anleitung bieten kann. Man muss sich nur einmal klare Rechenschaft darüber geben, was in diesen erzählenden Collegien des Neuen und Bedeutenden gegeben wird, das nicht vorher bereits oder alsobald in besondren Büchern und dem Studenten zugänglichen Zeitschriften niedergelegt würde. Mag es aber auch noch so viel sein: welchem Studenten würde es möglich sein die Gründe und Belege des Neuen, welche ihm nicht angegeben werden, aufzusuchen, zu untersuchen und die Richtigkeit und den Wert dieses Neuen festzustellen? Oder soll auch der Student noch auf die Worte des Lehrers schwören? Dann hört er auf wissenschaftlich zu sein und zu arbeiten — eine bedauerliche Wirkung, welche die rein vortragenden Collegia gerade der grossen und berühmten Männer nicht selten gehabt haben. Mir hat es immer scheinen wollen, als seien diese bloss erzählenden historischen Vorlesungen mehr für den Dilettanten oder die Studenten andrer Facultäten, und als solche sollen sie gewis Geltung und Anerkennung in vollstem Masse be-

halten. Alle Vorzüge aber welche man ihnen vindiciren mag werden ungleich mehr Nutzen bringen, wenn man sie auf die Tätigkeit im Seminar zu übertragen sich bemüht, was ja ohne Zweifel gelingen muss.* Andre aus dieser ganzen Einrichtung sich ergebende Consequenzen werden unten zur Sprache kommen, da sie für alle Facultäten in mehr oder weniger gleicher Weise vorhanden sein werden.

Am meisten entwickelt ist die Praxis seminaristischer Bildung für die klassische Philologie, und hier werden alle diejenigen welche an sich selbst erfahren haben, welchen Einfluss schon in dem bisherigen beschränkten Umfang die Schule eines Seminars, unter einer Leitung wie man sie von wahren Vertretern und Lehrern der Wissenschaft erwarten darf, auf ihre gesamte Bildung ausgeübt hat, und demgemäss beurteilen können, von welcher noch ganz andren Dimension dieser Einfluss gewesen sein würde, wären sie nicht erst eine längere oder kürzere Zeit in der Unklarheit über Ziel und Wege umhergeirrt, wol am ehesten geneigt sein die Notwendigkeit einer Aenderung im obigen Sinne anzuerkennen. In welcher Weise diese hier zu machen sein wird, habe ich schon früher angedeutet, will es aber der Vollständigkeit wegen hier kurz wiederholen. Dass die systematischen Vorlesungen, Encyklopaedie, Litteraturgeschichte, Grammatik, Metrik, Mythologie, Antiquitäten, Geschichte der antiken Kunst, Geschichte der Philologie etc. nicht in ihrem ganzen Umfange in das Seminar verlegt werden können versteht sich von selbst, allein mit Ausnahme etwa von Encyklopaedie und allgemeiner Litteraturgeschichte sind diess auch Gegenstände, welche dem angehenden Philologen keineswegs die notwendigsten, ja in vielen Fällen kaum recht verständlich sind, weil er sich in dem Gebiete noch nicht gehörig hat umsehen

* Ich erinnere mich als älterer Student Gelegenheit gehabt zu haben die berühmten Vorlesungen Häussers über deutsche Geschichte zu besuchen. Was er sagte stand ausführlicher und besser in manchem, leicht zu beschaffenden, historischen Werk. Die Vorlesung war durch die Art des Vortrags sehr angenehm und interessant, aber auch nur eben angenehm und interessant, und ich fragte mich damals schon vergebens, einen wie grossen reellen Nutzen sie wol für solche welche wissenschaftlich Geschichte studiren wollten haben werde.

können. Ich glaube für diese Behauptung allgemeine Zustimmung hoffen zu dürfen gerade von denjenigen, welche Vorlesungen über jene Gegenstände von den bedeutendsten und wahrhaft grossen Philologen gehört haben. Es wird z. B. gewis äusserst wenig Studenten gegeben haben, die im ersten und zweiten, vielleicht auch im dritten und vierten Semester bereits Welckers Vorlesung über griechische Mythologie wirklich verstanden haben. Bei Lehrern, welche nicht nur philologisches, sondern zugleich auch paedagogisches Genie besitzen, d. h. auch die schwierigsten Dinge mit solcher Lebendigkeit, Klarheit und Schärfe vortragen, dass auch der Anfänger sie einsehen kann und zugleich sich zur höchsten Anstrengung seiner Aufmerksamkeit und seines Denkvermögens fortgerissen fühlt, ist's etwas anders, aber gerade diese so seltenen Ausnahmen beweisen die Richtigkeit der aufgestellten Regel. Für den Anfänger bildet die Grundlage die Kritik und Hermeneutik der alten Autoren, und diese gerade eignet sich meines Erachtens für eine Behandlung im Seminar ungleich mehr als für die blosse Vorlesung.* Urteilt man auch hier nicht nach seltenen Ausnahmen, so wird man gestehen müssen, dass in diesen Vorlesungen die wirkliche Interpretation einen recht beschränkten Raum einnimmt, die Einleitungen zu den Schriftstellern und dem gerade vorliegenden Werke derselben meist das ganze erste Quartal, häufig auch noch einen Teil des zweiten in Anspruch nehmen. Da kann man nun häufig die Beobachtung machen, dass gerade die vorgeschritteneren und selbst arbeitenden Studenten bei hervorragenden Lehrern diese Einleitung fleissig besuchen, weil ihnen an der Kenntniss der persönlichen Auffassung der Lehrer und deren Begründung, so wie an der Gewinnung des oft

* In diesem Sinne allein konnten bei der früheren Besprechung dieser Angelegenheit diese auf Interpretation gerichteten Vorlesungen von mir mit Stillschweigen übergangen werden, denn nach Abzug der andern blieben nur sie für das Seminar übrig. Denn dass dieses sich nicht auf die Besprechung der Arbeiten der Mitglieder beschränken darf versteht sich ja von selbst. Darin also, dass diese Vorlesungen (oder Uebungen) grundlegend seien, stimme ich Herrn Bonitz (a. a. O.) mit Vergnügen zu, hoffe dagegen umgekehrt noch seine Zustimmung dazu zu erlangen was ich oben in Betreff ihrer Behandlung ausgesprochen habe.

sehr zerstreuten, hier bequem gebotenen Materials liegt, dagegen den Besuch beinahe einstellen, sobald die Interpretation beginnt, weil sie diese aus zahlreichen gedruckten Commentaren selbst zusammenarbeiten können, höchstens dass sie noch in's Colleg gehen, wenn besonders schwierige, viel bestrittene und umstrittene Stellen herankommen; die nicht wissenschaftlichen Studenten, die von Anfang an nur für's Handwerk lernenden, machen es gerade umgekehrt: an der Einleitung, diesen gelehrten und feinen Untersuchungen liegt ihnen nichts, ja man kann sie oft genug über deren Ausdehnung bitter klagen hören; sie wünschen einen bequemen Commentar, eine gute Uebersetzung, die sie mit schweisstriefendem Eifer nachschreiben und als *κτῆμα ἐς αἰὲν* für das Examen und alle zukünftige Schulmeisterei nach Hause tragen können. Für welche von diesen beiden Klassen sind nun die Interpretationsvorlesungen in der bisherigen Weise grundlegend? Mir will es scheinen, für keine, zwar nicht nach der guten und aner kennenswerten Absicht der Professoren, wol aber nach der nun einmal herrschenden Praxis der Studenten. Beiden Klassen — denn trotz aller guten Wirkungen, die sich von der künftigen Gymnasialbildung erwarten lassen, wird doch auch die der Banausen künftig noch vertreten sein — können sie es in Wirklichkeit werden, wenn man sie in's Seminar verlegt, d. h. die oben empfohlene Einrichtung durchführt. Wer selbständig arbeiten will hat hier eine reiche, stäts fördernde und lohnende Gelegenheit dazu, da es hier gerade die Aufgabe der Mitglieder sein wird den Commentar zusammenzuarbeiten; wer von Hause aus weniger zu wissenschaftlicher Auffassung und Tätigkeit geneigt ist wird hier einen Grad von Anregung dazu erhalten, ja durch das Beispiel und den Eifer jener so mit fortgezogen werden, dass seine Handwerkerneigung bald ganz schwinden oder wenigstens seine Natur doch einen Stoss bekommen wird, der sie für einige Zeit über ihre ordinaire Mittelmässigkeit hinausbringt. Wird dann noch wöchentlich eine oder zwei Stunden auf die Einleitung verwandt, die den Mitgliedern des Seminars selbst allerdings wol nicht in allen Fällen wird übertragen werden können und wol stäts einer bedeutenden Beihilfe von Seiten des Professors bedürfen wird, so wird in Wahrheit, jedenfalls in viel

höherem Grade, das erreicht werden was wir wünschen und was jetzt entweder nur dem Schein nach oder doch nicht hinreichend vorhanden ist. Bei diesen Uebungen und eigens dafür gestellten Aufgaben werden auch litterarhistorische und andre Arbeiten in entsprechendem Umfange zu machen sein.

Nach diesen beiden Skizzen für Geschichte und klassische Philologie sind bei Durchführung der vorgeschlagenen Methode alle andern historisch-philologischen Wissenschaften im weitesten Sinne dieser Bezeichnung, mit den in dem Wesen jeder begründeten Modificationen, zu behandeln. Zu diesen rechne ich auch die Geschichte der Künste, der bildenden sowol wie der redenden. Die Zahl derer welche Geschichte der bildenden Künste und der Musik als Fachwissenschaft treiben ist bekanntlich nirgends gross, sehr gross dagegen die Zahl der Studenten welche Vorlesungen über diese Gegenstände, sei es Behufs einer allgemeinen Kenntnissnahme sei es als einen geistigen Genuss hören. Um des letztern Zweckes willen würde der Staat sich schwerlich gemüssigt fühlen akademische Lehrstühle an den Universitäten zu unterhalten, und auch hier kann darauf natürlich keine Rücksicht genommen werden; wol dagegen erscheint der andre, wie heutzutage die herrschenden Ansichten über Künste und Beschäftigung mit ihnen noch sind, d. h. überwiegend flachdilettantisch, noch eine Berücksichtigung zu erheischen, und es soll daher auch nicht der Meinung Raum gegeben werden, so wenig wie oben, als seien diese Vorlesungen ganz und gar einzustellen oder in gleicher Weise wie die in andern Wissenschaften zu beschränken. Nur muss daneben auf das Nachdrücklichste die Notwendigkeit betont werden, dass, wenn sich für die wissenschaftliche Behandlung dieser Zweige der Kunstgeschichte eine strengere, schärfere Methode herausbilden soll, als sie bisher in den meisten, auf Wissenschaftlichkeit Anspruch machenden Werken geherrscht hat — dass es höchst rühmliche Ausnahmen gibt ist mir keineswegs unbekannt —, diese Methode in Seminarien zuerst gepflanzt und mit der Zeit durch diese zu einer gewissen, festen Tradition herausgebildet werden muss. Unter dieser Methode verstehe ich Beseitigung der Phrase, der Gefühls- und Eindrucksorgüsse

und Ersatz derselben durch nüchterne eingehende Behandlung der Sache, der darum der Untergrund warmer Empfindung und Begeisterung für die Kunst keineswegs zu fehlen braucht. Werden im Seminar in jedem Semester die hervorragendsten Werke eines Künstlers oder einer Epoche gemeinsam einer solchen nüchternen, sachlichen Behandlung unterworfen, so wird dadurch ohne Zweifel der Grund für künftige ernste, wirklich wissenschaftliche Arbeiten gelegt werden, also das Seminar auch hier der Wissenschaft die besten Gegendienste leisten. Am meisten hat unter dem Mangel einer solchen Methode bisher die Geschichte der Musik und die Musik überhaupt gelitten, diese Kunst und Kunstwissenschaft bedarf daher mehr wie irgend eine andre ihrer Einführung und Herrschaft, — denn das Studium der Musik ausschliesslich etwa in die Conservatorien zu verweisen würde bei der fast ausschliesslichen Richtung dieser auf das Virtuosenhumor oder den alltäglichsten Lebensbedarf den bedauerlichsten Rückschritt bezeichnen. Aber freilich müsste der Musik an den Universitäten dann auch eine wenigstens der der bildenden Künste gleiche Stellung gegeben werden, d. h. man müsste doch wenigstens einen ordentlichen Lehrstuhl für sie errichten. Ich will über die untergeordnete Stellung dieser Kunst an unsern Universitäten und deren Folgen hier in eine weitere Erörterung nicht eingehen, nur das muss in diesem Zusammenhange hervorgehoben werden, dass der Staat, indem er ihr diese Stellung zugewiesen hat, sich an der weitverbreiteten dilettantischen Auffassung dieser Kunst mitschuldig gemacht hat, was er um so weniger verantworten kann, als in der That nicht sehr viel dazu gehört um zu der Erkenntnis zu gelangen, dass für die deutsche Nation die Musik etwas Andres ist wie für andre Nationen, dass diese Kunst einen so eminenten Factor in dem gesamten neueren Culturleben derselben ausmacht, dass sie von Staats wegen herabsetzen oder vernachlässigen so viel heisst wie von Staats wegen eine unverzeihliche Unkenntnis des inneren Wesens und Ganges der nationalen Cultur nach einer wesentlichen Seite hin an den Tag legen! Was die Behandlung der Geschichte der Musik in Seminarien betrifft, so muss hier, wo fast Alles noch zu tun ist, mit der einfachsten musikalischen Analyse der Kunstwerke

begonnen werden, damit nur erst einmal eine Grundlage für wirkliche Geschichte dieser Kunst geschaffen wird. Ist auch nur erst das Verständnis nach den grossen, durchschlagenden Unterschieden der einzelnen Kunstepochen und hervorragendsten Künstler auf rein elementare d. h. rein musikalische Weise begründet und festgestellt und der tiefe Zusammenhang zwischen den Erscheinungen auf dem Gebiete gerade dieser Kunst und denen in den übrigen grossen Richtungen der Cultur, namentlich den religiösen, nach den allgemeinsten Umrissen zur klaren Erkenntnis gebracht — und auch das letztere kann im Seminar so gut wie in zusammenhängender Vorlesung geschehen —, so dürfen wir schon die Hoffnung hegen aus der Misere der bisherigen allgemeinen Musikgeschichte endlich einmal herauszukommen und diese Lieblingskunst der Nation nicht nur als einen Schmuck des Lebens, zum Genuss, behandelt und misshandelt, sondern als eins der bedeutendsten und beredtesten Zeugnisse tiefsten Seelenlebens der Nation zu würdiger, ächt wissenschaftlicher Betrachtung emporgehoben und nicht nur von der Nation, auch vom Staat als solches respectirt und honorirt zu sehen.

Glücklicher Weise ist hier nicht der Ort die Frage zu discutiren, ob die Theologie in Wahrheit eine selbständige, in sich geschlossene Wissenschaft sei. Ueberall an das Vorhandene anknüpfend müssen wir auch hier davon ausgehen, dass sie dermalen auf unsren Universitäten als solche besteht und noch lange bestehen wird. Wol aber haben wir die Frage aufzuwerfen, ob sie bisher eine eigene, in der Natur der Wissenschaft begründete Methode gehabt hat oder nicht. Dass die Theologen zum grössesten Teil eine ihnen allein gehörige Methode besessen und befolgt haben wird sich nicht leugnen lassen, womit freilich noch keineswegs behauptet werden soll, dass diese stäts eine wahrhaft wissenschaftliche und somit einer Fortbildung in unsrem Sinne fähige gewesen ist und noch ist. Denn mehr als in irgend einem andren Fach ist es in diesem das Bestreben der meisten Lehrer von je her gewesen nicht sowol einen Kern objectiver Tatsachen und Grundgedanken der Wissenschaft ihren Schülern zu überliefern, als vielmehr sie zur möglichst unbedingten Annahme ihrer aus rein subjectiven Prämissen gezogenen willkürlichen

Schlüsse und bindenden Resultate zu überreden oder zu nötigen, ja zum grossen Teil war es, wollten sie nach dem Geist und Willen ihrer Kirche, deren Mandatare sie waren und sind, handeln, geradezu ihre Pflicht eine solche Lehrmethode als die allein zulässige theologische durchzusetzen und sie, wo möglich, auch andren Wissenschaften zu octroyiren, um diese selbst dadurch wieder in die Gefangenschaft zu bringen in welcher sie das Mittelalter hindurch gewesen waren. Eigentlich also lässt sich diese Lehrmethode nur negativ bezeichnen: Fernhalten aller philologisch-scharfen Behandlung der Sprache in welcher die Urkunde der christlichen Religion abgefasst ist, aller unbefangenen, von dogmatischen Vorurteilen freien, eindringenden Interpretation, Fernhalten aller höheren Textkritik, höchstens Gestatten einer in völlig gleichgiltigen Kleinigkeiten sich breit machenden Scheinkritik, Fernhalten aber vor Allem jedes klaren, energischen, vor keinen Resultaten zurückschreckenden, tiefen Denkens. Trifft man in jenen Punkten häufiger auf Unwissenheit und natürliche Unfähigkeit, so findet man in den letzten beiden, besonders im letzten, fast stäts etwas sehr Positives, die mehr oder minder bewusste, wenn auch in gutem Glauben gehegte, Absicht die Schüler durch Scheinconsequenzen und sophistische Trugschlüsse dahin zu bringen wo man sie haben will; man gibt sich den Schein völliger Voraussetzungslosigkeit, beginnt den Gedanken bei irgend einem Anfang, den die Schüler natürlich als Anfang getrost hinnehmen, weil der Professor ihn als Anfang setzt, führt ihn mit äusserster und unantastbarer Consequenz fort, bis er nahe daran ist an eine, zwar nicht ausgesprochene, aber darum nicht weniger vorhandene Position anzuprallen, die man bei allen Schülern als von der Mama, dem Confirmanden- und Gymnasialunterricht in petto mitgebracht und festgewurzelt voraussetzen darf; da begreifen dann sofort alle auf die Kirchenseligkeit aspirirenden Jünger (die ja auch in der Kirche einst ihre Pfründe haben wollen), dass der Gedanke umkehren muss — d. h. diess wird nicht ausdrücklich gesagt, aber mit stillschweigendem Einverständnis von beiden Seiten kehrt der Gedanke eben um oder biegt mit einer leisen, dem theologischen Sinn der Zuhörer auch oft gar nicht bemerkbaren, Wendung in die Seitenstrasse, worauf dann mit einer

gewissen Siegesfreude gestreckten Galopps auf die zu erweisende These und, implicate, auf die „wissenschaftliche“ Erhärtung jener Position losgejagt wird. Man würde sich in hohem Grade lächerlich machen, wollte man mit den bewussten Vertretern dieser Lehrmethode unter Katholiken und Protestanten in eine Verhandlung über Verbesserung derselben eintreten; eine Verbesserung in ihrem Sinne ist nur eine möglichste Annäherung an die der Jesuiten, und dass hier eine Empfehlung dieser in der Tat nicht beabsichtigt ist, wird Niemand bezweifeln. Zur Wissenschaft wollen diese Lehrer ihre Schüler nicht heranziehen; philologisch und philosophisch gründlich gebildete, ihrem eigenen Denken, ihrer eigenen wissenschaftlichen Ueberzeugung unbeirrt folgende Männer können sie nicht brauchen; sie bedürfen, damit ihr Reich bestehe, der Confessionsbeschwörer, der so genannten „treuen Bekenner“, die gedanken- und, wenn's sein muss, auch gewissenlos an die Unfehlbarkeit eines lebendigen oder papiernen Pabstes „glauben“. Lassen wir also diese samt ihrer Lehrmethode in ihrem eigenen Qualm ersticken; die Nation wird Ursache haben ein dreitägiges Dankfest zu feiern, wenn der letzte von ihnen zu seinen Vätern versammelt ist, und wird gut tun, was sie sehr wol kann, diesen Erstickungs- und Verwesungsprocess zu beschleunigen, denn nicht zu ermessen ist der Schade den diese Lehrer ihr schon angetan haben.

Ein Eingehen auf den hier gemachten Vorschlag darf nur von denjenigen Universitätslehrern der Theologie gehofft werden, denen daran gelegen ist ihre Schüler zu freier, unbefangener, wirklich wissenschaftlicher Auffassung der Gegenstände und dem entsprechenden Arbeiten zu bilden. Diese, darf man überzeugt sein, werden auf eine besondere theologische Methode keinen Anspruch erheben. Sie wissen zu gut, dass wirkliche Religion weder durch hermeneutische, noch dogmatische, noch ethische, noch historische oder sonstige Vorlesungen gelehrt oder gelernt, höchstens auf ihre innere Entwicklung indirect eingewirkt werden kann, dass alle die Disciplinen über welche sie vortragen nur in einer näheren oder entfernteren Beziehung auf die Religion stehen, ihre Objecte aber keineswegs eine andre wissenschaftliche oder Lehrmethode erheischen als diejenige welche bei an-

dern Objecten, die jener Beziehung entbehren, längst festgestellt ist. Es sind somit alle historisch-philologischen Disciplinen nach der bewährten, strengen Methode der Geschichtsforschung und Philologie zu behandeln, und für diese gerade wird sich eine Einführung, respective bedeutende Erweiterung der Seminarien ganz besonders empfehlen. Es bedarf heutzutage wohl keines Wortes mehr, wie in der That die Kritik und Exegese der Schriften des neuen Testaments die Grundlage der gesamten Theologie ist. Hierin also die Studenten zu umfangreicher eigener Tätigkeit und gründlicher Uebung heranzuziehen dürfte geradezu eine Bedingung dafür sein, dass eine der Sache, wie des gesamten Culturstandpunkts der Nation würdigere, wissenschaftliche Auffassung des Inhalts jener Schriften und dadurch eine reinere religiöse Anschauung begründet und verbreitet werde. Von grossem Nutzen würde es ebenfalls sein, wenn die kirchenhistorischen Vorlesungen in die Seminarien verlegt würden, d. h. nur die über innere Geschichte, während die äussere nach wie vor in einem erzählenden Colleg vorgetragen werden könnte. Es leuchtet von selbst ein, wie ausgezeichnete Uebungen sich durch schriftliche und mündliche Darstellungen des eigentlichen Gedankeninhalts ganzer Systeme oder einzelner Schriften der früheren Epochen der Kirchengeschichte von Seiten der Mitglieder anstellen lassen; eine vorurteilslose, unparteiische Auffassung und Interpretation fremder Ansichten, die so vielen der heutigen Theologen abgeht, würde auf solche Weise sehr leicht ausgebildet werden können. Von den übrigen Disciplinen würde sich wohl nur etwa noch die Ethik, so lange sie noch als theologische Disciplin betrachtet wird, zu einer Behandlung im Seminar eignen. Denn die Dogmatik im Seminar zu behandeln würde doch nur in beschränktem Umfange möglich sein und sich selbst in diesem kaum empfehlen, da der Gegenstand überhaupt möglichst weit an's Ende der Studien zu legen ist, auch hier von einer Ausbildung eigener Ueberzeugungen oder gar eigener Systeme noch gar keine Rede sein kann, da hierzu mindestens die volle Reife eines Mannes, ein nicht geringes Quantum von Lebens- und Welterfahrung, und auf Grund dessen vor Allem Jahre eigenen Nachdenkens und Arbeitens nötig sind, sollen

die Resultate nicht unreife Ausgeburten der Phantasie bleiben. Auf der Universität also kann nach dieser Richtung hin meines Erachtens nichts Andres geschehen, als bisher geschehen ist, dass nämlich der Student die Darstellung des dogmatischen Systems des Professors, wofern dieser wirklich ein solches hat, als Material zu späterer, weiterer Durchdenkung und Prüfung entgegen nimmt, wie alle diejenigen die er aus Büchern etwa jetzt schon kennen lernt, sich weder äusserlich noch innerlich zu seiner Annahme verpflichten lässt und für jetzt nur Methode der Entwicklung aus dem Vortrage abzulernen sich bemüht. Was endlich die für den künftigen praktischen Beruf vorbereitenden technischen Vorlesungen betrifft, so fallen diese alle erst in spätere Semester und für ihren Hauptgegenstand sind ja auch bisher an vielen Universitäten, wo nicht an allen, Seminare vorhanden gewesen. Den künftigen Pastoren aber sollte allerdings noch ein Studium geradezu zur Pflicht gemacht werden, welches bisher wol von den meisten mehr oder weniger ganz vernachlässigt worden ist, das der Psychologie, und zwar nicht nach dem oft üblichen Schematismus der so genannten Seelenkräfte, durch welchen in das Innere des menschlichen Seelenlebens einzudringen wol schwerlich schon Jemand gelungen sein dürfte, sondern auf Grund einer möglichst genauen Kenntniss der Organe und ihrer Functionen auf welchen jenes innere Leben beruht, soweit die Wissenschaft selbst sie bereits erkannt und festgestellt hat. Auf das innere Leben der Menschen, und noch dazu auf seine tiefsten Seiten, einzuwirken ist ja der Geistlichen eigentlicher Beruf; wie sollen sie im Stande sein ihn den Anforderungen der gesamten heutigen Bildung entsprechend zu erfüllen, wenn sie dieses innere Leben nicht einmal nach seinen ganz allgemeinen Grundbedingungen kennen? wenn ihnen das Arbeiten der Organe, ihr innerer Zusammenhang und der mit den übrigen Organen und Functionen des menschlichen Körpers unbekannt ist, den als Substrat des Seelenlebens anzusehen weder die extremsten Spiritualisten noch diejenigen Theologen welche ihn nur als Quelle der Sünde zu betrachten gewohnt sind sich werden entbrechen können? — Es liessen sich über die Bildung der Theologen, besonders über das was an der Mehrzahl der

heutigen Geistlichen aller Confessionen vermist wird, noch viele Betrachtungen hier anreihen, allein sie würden zum Teil von dem eigentlichen Thema ab, zum Teil viel zu weit führen, auch darf darauf mit ziemlicher Sicherheit gerechnet werden, dass in den gebildeten Kreisen das Bewusstsein sich mit hinreichender Klarheit und Bestimmtheit ausgebildet hat, dass diese Mehrzahl nach dem Stande ihrer heutigen Durchschnittsbildung, weit entfernt an der Spitze der Cultur zu marschiren, sich nicht einmal auf der mittleren Höhe derselben befindet, vielmehr an wirklicher geistiger Bildung wie auch an Kenntnissen weit hinter der Nation zurück ist.*

Es kann sehr anmassend erscheinen, wenn ich es wage den hier begonnenen Gedanken selbst bis in solche Gebiete hinein zu verfolgen, in welchen ich weder passiv als Schüler noch selbst arbeitend mich jemals bewegt habe. Indessen ich darf wol hoffen, dass diejenigen Leser welche mich mit ihrer Aufmerksamkeit bis hierher begleitet haben längst für sich zu der Erkenntnis gelangt sein werden, dass die der ganzen Auseinandersetzung meines Vorschlags in Bezug auf die Universitäten zu Grunde liegende Absicht überhaupt nur die sein kann die allgemeine Aufmerksamkeit auf diesen Gegenstand zu lenken und zu einer Erörterung von möglichst vielen, berufenen Seiten her anzuregen, wodurch, wie ich überzeugt bin, an dem hier vorgelegten Gedanken sehr viel wird gebessert, ja vielleicht er selbst ganz und gar durch einen besseren wird ersetzt werden. Wem weiter zu lesen die Geduld reisst, der möge getrost die folgenden Seiten überschlagen; was ich ungefähr im Sinne habe, wird er bereits gemerkt und leichtes Spiel haben meinen Vorschlag zu beseitigen und besser zu helfen, wofern er das Bestehende nicht in jeder Hinsicht unübertrefflich findet — worin ich gern einstimmen werde, sobald man es mir beweist.

Bei den bisher besprochenen Wissenschaften haben sich ganze Vorlesungen auffinden lassen deren Verlegung in

* Eine rühmliche Ausnahme machen die protestantischen Geistlichen Württembergs, deren bei Weitem grösste Zahl im Stift zu Tübingen drei Semester ausschliesslich Philosophie studirt und philosophisch geschult wird, bevor sie das Fachstudium der Theologie (oder Philologie) beginnt.

Seminarien ich als möglich und nach allen Seiten hin förderlich, ja unsrem Zweck einer tieferen auf eigene geistige Tätigkeit gegründeten wissenschaftlichen Bildung fast allein entsprechend nachgewiesen zu haben glaube. Wenn diess bei der Rechtswissenschaft nur in viel geringerem Umfange möglich ist, so darf man schon daraus den Schluss ziehen, dass es zur Erreichung des vorgesteckten Zieles auch nicht notwendig sein wird. Am leichtesten und ohne besondere Hindernisse werden die auf Interpretation gerichteten Vorlesungen der Behandlung in Seminarien zugänglich sein unter Anwendung eines, dem Wesen nach, gleichen Verfahrens wie es oben bereits dargestellt worden ist. Aber auch die übrigen Vorlesungen können neben sich ein entsprechendes Seminar nicht nur vortrefflich brauchen, sondern gar nicht entbehren, soll nicht gerade in dieser Wissenschaft, deren praktische Anwendung dem Nationalbewusstsein gemäss immer mehr die eigentliche Grundlage des gesamten Staatslebens werden soll und wird, jene äusserliche Erfassung, jenes bloss gedächtnismässige Lernen als ein zwar geheimer, aber darum nicht minder gefährlicher Schaden weiter fressen. Wie sich wol von selbst versteht, liegt nichts ferner als der Gedanke etwa die Seminarien zu einer Art von Repetitorien machen zu wollen; eine solche Einrichtung, nur den flachsten und kurz-sichtigsten Nützlichkeitspredigern und vielleicht vornehmen Eltern fauler Söhne verlockend, müste als der Wissenschaft, ihrer Lehrer und der Studenten selbst gleich unwürdig auf das Heftigste bekämpft werden, da auf diese Weise ja doch nur wieder Gedächtnisarbit geliefert werden würde. Nur eigene Tätigkeit und immer wieder Tätigkeit macht die Dinge zum wirklichen geistigen Besitz, und solche Verarbeitung, bei welcher freilich der Lehrer sich von dem Grade des Verständnisses seiner Vorlesung überzeugen, dasselbe wo es nötig ist rectificiren und vertiefen kann und soll, wird möglich sein, wenn man das Seminar, um es möglichst kurz zu bezeichnen, als ein „casuistisches Complement“ der Vorlesung betrachtet und behandelt, so dass den Mitgliedern für schriftliche Arbeiten und mündliche Vorträge und Discussionen parallel mit den Vorlesungen Aufgaben gestellt würden, zu deren Lösung ein vollständiges Durcharbeiten und Begreifen

der in der Vorlesung entwickelten Rechts-Anschauungen und Begriffe notwendig ist. Eine Beschreibung dieser Einrichtung im Détail wird man mir hier erlassen und sie lieber von Fachmännern wünschen, welche darauf einzugehen Lust haben. Wenn für jedes einzelne Rechtsgebiet auf diese Weise mehr Zeit angesprochen wird als sonst eine einzige Vorlesung, womit die Meisten sich zu begnügen pflegen, einnimmt, so ist dabei zu bedenken, dass erstlich die einzelnen den Vorlesungen zur Seite gehenden Seminarien natürlich nicht solche Ausdehnung der Zeit nach zu haben brauchen, wie sie oben bei andern Wissenschaften vorausgesetzt worden ist, dass ferner diese Art von Seminarien nicht auf die ersten Semester beschränkt werden dürfen, im Gegenteil je später um so mehr Bedeutung und Reichtum des Inhalts bekommen werden, endlich aber dass gerade bei den Studirenden der Rechtswissenschaft eine erhöhte Anstrengung ihrer Arbeitskraft notwendig und beabsichtigt ist. Abgesehen davon kann es ja auch Niemand dem es mit wissenschaftlicher Bildung Ernst ist auf ein Semester mehr ankommen, zumal wenn er bedenkt, dass er die Zeit welche er sonst der beschämenden Dressur beim Repetitor gewidmet hat jetzt ganz erspart. Bei dem ungeheuren Umfange des Materials aber, welches, wie bereits oben bemerkt wurde, selbst für die Fleissigsten jedem Versuche vollständiger Bewältigung und Verarbeitung Hohn spricht, ist leicht einzusehen, dass auch jene Einrichtung von Seminarien den vorhandenen Uebelständen nicht völlig abhelfen kann, dass, so lange in den Examina auf die alte Weise verfahren und die gleichen Anforderungen wie bisher gestellt werden, der Student immer noch genötigt sein würde einen erheblichen Teil der Wissenschaft, besonders die détaillirte Kenntniss der dermalen giltigen Gesetze nebst Anhängseln, rein gedächtnismässig sich anzueignen, um sie ebenso schülermässig wieder hersagen zu können. Alle Mittel also welche hiergegen etwa in Vorschlag gebracht werden können werden aus dem engsten Zusammenhang mit der Examenpraxis nicht zu lösen sein, weshalb ich auch die weitere Erörterung darüber bis zur Besprechung dieser aufschieben will. So viel wenigstens wird auch die kürzeste Reflexion über die Zustände welche hauptsächlich zu den

gemachten Vorschlägen die Veranlassung gegeben haben ergeben, dass wir ohne seminaristische Einrichtungen und Uebungen irgend welcher Art schwerlich um einen Schritt weiter kommen werden. Nichtsdestoweniger würde es mich nicht wundern, wenn unter dem Einfluss der fast allmächtigen Gewohnheit gerade von Männern des juristischen Fachs am lebhaftesten opponirt würde, weil jene bisher in dieser Wissenschaft noch gar nicht existirt haben. Aber vielleicht können da Berichte aus andern Fächern über die Wirkungen der Seminarien einen gewinnenden Einfluss ausüben und einigen Glauben an diese erwecken. Solche Berichte sind ja leicht zu erlangen.*

Es ist oben bereits der Ansicht Ausdruck gegeben worden, dass die Einführung von Seminarien für das Studium der Medicin am wenigsten nötig, ja wohl ganz entbehrlich erscheint, da der Gang desselben der Wissenschaft gemäss traditionel festgestellt, die Praxis dem entsprechend von selbst schon darauf geführt hat was durch jene Einführung für die andern Wissenschaften erst zu gewinnen ist. Denn gerade der rechte Anfang, der Ausgangspunkt des Studiums, der dem jungen Studenten in den andern Wissenschaften zu finden oft gar nicht gelingt, ist in der Medicin so fest gegeben, dass ein Abirren wol nicht häufig vorkommen wird. Aber auch später noch ist es ja immer wieder die Kenntnis, das Studium des menschlichen Körpers, auf welches

* Wenn ich mir gestatten darf hier von der an mir selbst gemachten Erfahrung zu sprechen, so kann ich nach zehn Jahren eigenen Denkens und Arbeitens nur immer wieder das Bekenntnis ablegen, dass gerade die Schule die ich im philologischen Seminar zu Bonn, freilich unter einer Leitung wie man sie sehr selten finden wird, durchgemacht habe, nicht nur auf meine philologische Bildung, sondern auf meine gesamte Geistesbildung und besonders auch die meines Charakters vom wesentlichsten, nachhaltigsten Einfluss gewesen ist. Die Zahl derer welche in gleicher nie verlöschender Dankbarkeit gegen den verehrten Lehrer dasselbe Bekenntnis mit Wort und Tat abgelegt haben oder jeden Augenblick abzulegen bereit sein würden ist nicht gering und dürfte wol den Beweis liefern, was sich durch seminaristische Bildung, zumal in noch erweitertem Umfange, für unser Ziel erreichen lässt; freilich ist mehr als guter Wille, es ist jenes Feuer der Liebe zur Sache zum Erfolge notwendig.

zurückgekommen werden muss, und die Vorlesungen scheinen, da zu einem Hinausschweifen in's Unbegrenzte durch den Gegenstand nirgends ein Anlass geboten wird (es müsste denn etwa durch die allgemeine Physiologie sein) hinreichenden Anhalt für die Fortführung der Studien zu bieten. Selbst wenn das eine oder andre Gebiet einen Studenten besonders anzieht und zu einseitiger Beschäftigung verlockt, so darf diess in den meisten Fällen schwerlich als ein Uebel angesehen werden, wofern nur nicht die Grundlage dadurch mangelhaft wird; im Gegenteil ist es bei dem so grossen Umfang der Wissenschaft wünschenswert, dass es immer solche gäbe, welche sich mit einseitigem Eifer und einer gewissen Leidenschaft auf die Durchforschung einzelner Gebiete werfen, denn es sind in der Regel gerade diese, durch welche die Wissenschaft selbst die meiste Förderung erfahren hat. Wäre in Bezug auf dieses Studium noch etwas zu wünschen, so wäre es höchstens das, dass die Studenten angeregt würden sich um diejenigen Lebensäusserungen, deren Ursprung im Einzelnen noch nicht durch Messer und Mikroskop festgestellt ist, etwas mehr zu kümmern, ich meine, um die Erscheinungen des Seelenlebens, so weit sie nur als solche beobachtet sein wollen und physiologisch noch nicht erklärt sind. Besonders die Paedagogik hat Ursache diesen Wunsch zu hegen und auszusprechen, damit die Ratschläge welche sie bisweilen von der Medicin erhält (für welche sie übrigens stets dankbar ist, auch wenn sie dieselben unbrauchbar findet) etwas weniger einseitig und somit wirksamer ausfallen, als es mitunter der Fall ist. Auch die Mediciner werden zugeben, dass z. B. auf die Behandlung der Kinder in dem ersten oder den ersten Lebensjahren unendlich viel ankommt; hier aber haben die Paedagogen nicht selten Veranlassung die Einseitigkeit ärztlicher Vorschriften, die auf die Wirkungen auf die psychische Entwicklung gar keine Rücksicht nehmen, zu bedauern.*

* Ich bin gewiss damit einverstanden, wenn bei allen grossen und kleinen paedagogischen Fragen die Aussprüche der Medicin in ernsteste Erwägung gezogen werden, allein in neuester Zeit ist man darin doch wol zuweilen in's Extrem gegangen, d. h. man hat die Erfahrung und

So weit ich es zu beurteilen vermag würde auch für die Mathematik und Physik, wie oben auch bereits bemerkt wurde, die Verlegung der Vorlesungen in ein Seminar nicht so notwendig sein, weil auch hier die innere Natur der Wissenschaft selbst ein willkürliches Abweichen vom gewöhnlichen Gang und unbestimmtes Umherschweifen viel weniger gestattet, ja auch die fortgesetzte eigene Tätigkeit während der Vorlesungen so sehr Bedingung auch nur des alleräusserlichsten Verständnisses ist, dass auch um dieser willen eine besondere Einrichtung nicht notwendig sein dürfte. Dass auch hier allerdings ein Unterschied zwischen Verstehen und Verstehen ist, wird wol nicht zu bezweifeln sein, allein er wird schwerlich in der Art der Reception zu suchen sein, vielmehr vielleicht in dem Grade durchdringender Schärfe und Klarheit, mit welcher die Vorstellungen und Begriffe und deren Combinationen gebildet werden. An der Möglichkeit und auch Nützlichkeit seminaristischer Uebungen vom Beginn des Studiums an wird man nicht zweifeln und gegen ihre Einrichtung gewis nichts einzuwenden sein; nur ihre Notwendigkeit schien mir im Wesen der Sache nicht begründet. Dasselbe gilt in noch höherem Grade von der Astronomie, welche in ihrer, man möchte sagen, beneidenswerten Höhe der Gefahr zur *Mésalliance* mit dem handwerksmässigen Brodstudium herabgezogen zu werden überhaupt selten ausgesetzt ist.

Nur in einer Beziehung ähnlich verhält es sich meines Bedünkens mit den Naturwissenschaften. Ihr Studium wird ja häufig mit dem der Mathematik verbunden und bekommt dadurch schon einen Halt. Wo diess aber auch nicht geschieht oder erst in spätern Semestern, da pflegt ja meistens dadurch wenigstens ein fester Ausgangspunkt gegeben zu sein, dass das Studium einfach wie das der Medicin und diesem sich anschliessend mit der Anatomie beginnt. Aber die Natur-

die Regeln der Paedagogik ganz ausser Acht gelassen. Nicht mit Unrecht habe ich einen sehr erfahrenen Schulmann klagen hören, dass man bereits anfangs beim Bau von Schulen, Einrichtung der Klassen, Construction von Tischen und Bänken nur noch Bautechniker und Medici-ner zu fragen, von den Erfahrungen der Paedagogen aber keine Notiz mehr zu nehmen!

wissenschaften unterscheiden sich von der Mathematik sehr wesentlich dadurch, dass in ihnen, vielleicht mehr als in irgend einer andern Wissenschaft, die Gefahr äusserlicher Auffassung und rein gedächtnismässiger Aneignung vorhanden ist. Dass diese Gefahr bisher keineswegs immer vermieden worden ist, wenigstens nicht von denen welche später die paedagogische Laufbahn ergriffen haben, ist ohne Zweifel ein Hauptgrund weshalb die Naturwissenschaften den Grad von bildender Kraft welchen sie wirklich besitzen weder auf Gymnasien noch auf Real- oder Gewerbeschulen haben zur Geltung bringen können, dass die Methode sie an diesen Anstalten zu lehren immer noch vieler Orten eine so äusserliche und todte geblieben ist. Auch hier ist das Material ein ungeheures und selbst in vierjähriger Studienzeit schwerlich zu bewältigendes, so dass kaum verlangt werden kann, dass die Studirenden auch noch Zeit finden sollen die einzelnen Gebiete, deren Détail sie kaum mit dem Gedächtnis erfassen können, nach höheren Gesichtspunkten zu durchdenken, in Zusammenhang zu bringen und, so zu sagen, philosophisch zu einem Ganzen zusammenzuarbeiten. Lässt sich dies aber nicht erreichen, so wird doch wenigstens eine gründliche, wissenschaftliche Schulung und Durchbildung in einzelnen Gebieten möglich sein. Eine solche bedarf aber notwendig der eigenen Tätigkeit, eigener Untersuchungen der vorhandenen Resultate, und hiefür können allerdings Seminarien die besten Dienste leisten. Da nun solche wenigstens an manchen Universitäten bereits bestehen, so käme es nur darauf an sie allgemein zu machen und ihnen vielleicht einen etwas grösseren Umfang zu geben. Sie gerade in die ersten Semester zu verlegen würde aus dem oben angegebenen Grunde keineswegs notwendig sein, ja sich vielleicht nicht einmal empfehlen. Uebrigens wird auch auf diese Wissenschaften unten noch einmal zurückzukommen sein.

Wenn es im höchsten Grade wünschenswert ist, ja sich eigentlich von selbst verstehen sollte, dass kein Student die Einseitigkeit so weit treibe, um nicht, wo möglich, in jeder andern Wissenschaft einmal hineinzublicken, so gilt diess ganz besonders von der Philosophie. Es ist allerdings oben die Ansicht ausgesprochen worden, dass zu einer

möglichst hohen, philosophischen Auffassung der besondern Wissenschaft durchaus ein specielles Studium der Philosophie nicht notwendig sei, dass vielmehr jene durch die Methode des Lehrens und den Geist des Lehrers innerhalb der besondern Wissenschaft selbst herausgebildet werden kann; allein dessen ungeachtet wird es doch jedem Studenten stäts sehr zu empfehlen sein zur Gewinnung allgemeiner Gesichtspunkte, zur Uebung abstracten Denkens, besonders aber zur richtigen Auffassung des Zusammenhangs seiner Wissenschaft mit den übrigen und ihrer Stellung innerhalb derselben nicht nur ein oder zwei philosophische Vorlesungen zu hören, sondern sich möglichst viel mit der Philosophie selbst zu beschäftigen. Dieser Klasse von Studirenden wird die Philosophie, will sie nicht blosse Fachwissenschaft sein, sondern ihren hohen Standpunkt über den andern Wissenschaften auch praktisch erweisen, entgegenkommen und die Hand bieten müssen. Auch hierzu würde ein Seminar in beschränktem Umfange die beste Gelegenheit geben, wenn man in demselben Vorträge und Disputationen veranstaltete nicht über metaphysische Fragen oder andre specifisch philosophische Gegenstände, sondern gerade über diejenigen, welche den Mitgliedern des Seminars besonders nahe liegen, also über die verschiedenen Wissenschaften, ihren tiefsten Gehalt und ihre Beziehung auf einander. Dass solche Uebungen nichts von der flachen Popularität, die sich heute so gern auf den Strassen breit macht, zu haben brauchen, dass sie auf eine Weise geleitet und ausgeführt werden können und nach meiner Meinung sollen, welche den strengsten Anforderungen der Wissenschaft genügt, ist ausser Zweifel; tun die übrigen Wissenschaften und ihre Seminarien ihre Schuldigkeit, so werden die Studirenden in höheren Semestern sehr wol befähigt sein als Mitglieder eines solchen encyklopädisch-philosophischen Seminars, wie man es nennen könnte, über ihre eignen Wissenschaften in einer Art zu sprechen, deren die Philosophie sich nicht zu schämen braucht. Denn dass activ an diesen Uebungen sich nur solche beteiligen können die bereits eine umfassendere und tiefere Kenntniss ihrer besondern Wissenschaft erlangt haben versteht sich von selbst; für die jüngeren aber würde eine passive Beteiligung um der

Anregung und Orientirung willen, und weil ihnen in dem Beispiel der älteren Commilitonen ein strebenswertes und doch nicht zu fernes, auch ihren Kräften durch Fleiss bald erreichbares Ziel gesteckt würde, von ausserordentlichem Nutzen sein. Es könnten also die Studirenden sehr gut in einem der ersten Semester ausserordentliche, in einem der letzten ordentliche Mitglieder des Seminars sein, das nicht einmal in jedem Semester, vielleicht nur einmal im Jahre abgehalten zu werden brauchte. Ich glaube kaum fürchten zu müssen, dass die Leitung eines solchen Seminars als unter der Würde eines Fachprofessors der Philosophie angesehen werden könnte. Gerade für diejenigen Philosophen welche Selbstgedachtes, nicht nur Nachgedachtes, zu bieten haben, welche ein neues, ihnen ausschliesslich angehöriges philosophisches System besitzen müsste diese Leitung meiner Meinung nach etwas besonders Verlockendes haben. Denn eine selbstgefundene Wahrheit hat ja auch der strengste und stolzeste Gelehrte den Drang, zwar nicht so gemein zu machen, dass der grosse Haufe wie auf gewohntem Steinpflaster mit den Füßen darauf herum tritt, wol aber würdigen, wissenschaftlich gebildeten Schülern, auch wenn sie nicht fachstudirende sind, mitzuteilen und wo möglich zur eigenen Ueberzeugung zu bringen; wie viel mehr muss diess der Fall sein bei Männern, die nicht nur Gelehrte einer besondern Wissenschaft, sondern schöpferische Förderer der absoluten Wissenschaft sind! Was aber diejenigen betrifft welche sich ausschliesslich dem Studium der Philosophie ergeben haben, so ist es mir fast undenkbar, dass für diese seminaristische Uebungen andrer Art notwendig sein sollten als solche wie sie auch bisher schon wenigstens an einigen Orten bestanden haben, in welchen einzelne Schriften älterer und vielleicht auch neuerer Philosophen interpretirt und zum Gegenstande philosophischer Erörterungen und Disputationen gemacht werden. Denn über diese nach der Seite des Inhalts hinaus zu gehen verbietet, wie oben schon bemerkt wurde, die immer noch zu grosse Jugend und Unerfahrenheit der Mitglieder, die sich den Systemen der Professoren gegenüber nur eben so verhalten können wie die Theologen den dogmatischen gegenüber; nach der Seite des Umfangs aber erscheint eine

Erweiterung durchaus unnötig, da wol schwerlich Jemand an das specielle Studium der Philosophie herangeht in dem Sinne sie später wie ein Handwerk des Broderwerbs wegen zu gebrauchen. Nur das ist allerdings schon vorgekommen, dass solche welche fast ausschliesslich Philosophie studirt hatten in dem letzten Semester sich noch schleunigst auf philologische Studien warfen, damit diese Wissenschaft später, um den widerwärtigen aber üblichen Ausdruck zu gebrauchen, ihnen die milchgebende Kuh würde, bei der Aeusserlichkeit dieser Studien dann sehr geringschätzig über diese Wissenschaft absprachen und dadurch nur bewiesen, dass sie auch in der Philosophie, die sie laut fortgesetzt priesen, namentlich mit ihrem Charakter, nicht zu der klaren und freien Höhe gelangt waren, auf welcher jede Wissenschaft in ihren inneren Wesen und Wert erkannt, geschätzt und heilig gehalten wird.

Die detaillirte theoretische Ausführung der hier nur in Umrissen angedeuteten Skizzen wird für diejenigen welchen solche Gegenstände nicht fremd sind ein Leichtes sein, und dass eine solche von allen denen welche in irgend einer Weise auf die gemachten Vorschläge näher einzugehen geneigt sein sollten unternommen werde ist natürlich mein Wunsch; die Gründe weshalb ich selbst sie hier nicht versucht habe liegen so nahe, dass sie nicht besonders dargetan zu werden brauchen.

Der erste Schritt welchen wir zur Annäherung an die Frage nach der praktischen Aus- und Durchführung der gemachten Vorschläge versuchen führt zu den mit den Studien und ihrer Methode in Correlation stehenden Examina. Es ist oben bereits darauf hingewiesen worden, dass die in den meisten Fällen stattfindende Art zu examiniren höchst nachtheilig auf jene Methode zurückwirkt, aber auch für die folgende Auffassung von Wissenschaft und Beruf im Leben mit verantwortlich gemacht werden muss. An ihnen ist es den ersten Schritt zum Bessern zu thun; denn wie die menschliche Natur dermalen noch beschaffen ist, kann es nicht erwartet werden, dass die Studirenden unbekümmert um irgend etwas Andres nur der besten, weil gründlichsten und würdigsten Methode folgen und etwa die Examinatoren zwingen sollten

dieser Methode gemäss zu verfahren, sondern sie werden, wenigstens gegen das Ende der Studienzeit, stäts fragen, wie examinirt, was in den Examina verlangt wird, und sich darnach richten; muss es doch in manchen Facultäten schon als hoher Grad von Unabhängigkeit und ideal-wissenschaftlichem Streben angesehen werden, wenn der Student nicht schon beim ersten Betreten der Universität nach dem Staatsexamen schielt und Gewohnheit und Eigenart der examinirenden Persönlichkeiten, besonders wenn diess Professoren sind, zur Richtschnur seiner Studien nimmt. Fast in allen Fächern ist je länger je mehr die Ausdehnung der Kenntnisse zum Hauptgegenstand der Prüfungen gemacht worden und allmählich die Masse der geforderten Detailkenntnisse so angewachsen, dass sie die Grenze dessen was in einer vierjährigen Studienzeit — denn diese wird doch bald für alle Fächer vorausgesetzt werden müssen — bei allem Fleiss und, keineswegs wünschenswerter, übertriebener Einseitigkeit auf anständige Weise erworben werden kann entschieden überschreitet. Auf welchem Wege dem Uebelstande und seinen Wirkungen abgeholfen werden kann ist aus Allem was bisher über die höchste Bildung gesagt worden ist von selbst ersichtlich, und es genügt ganz allgemein nur auszusprechen, dass nach Massgabe der oben vorgeschlagenen Bildungsmethode auf Gymnasien und Universitäten das Hauptgewicht bei den Staatsexamina überall vielmehr darauf gelegt werden muss zu prüfen, was der Candidat und wie er es beherrscht, was er von der Wissenschaft denkend gearbeitet und verarbeitet hat, welches Verhältniss er zwischen der Wissenschaft und seinem gesamten innern Leben hergestellt hat, woraus sich schliessen lässt, welches er künftig einmal zwischen seinem Beruf und seinem innern und äussern Leben herstellen wird. Demgemäss soll man in Rücksicht auf die Dauer der Studienzeit, auf Jugend, auch jugendlichen, heitren und lebensfrischen und -frohen Leichtsinne, den zu verkümmern grosse Torheit wäre, und Unerfahrenheit zufrieden sein, wenn der Candidat neben einer klaren, allgemeinen Uebersicht über die gesamte Wissenschaft nach eigener Wahl ein oder einige wenige Gebiete derselben vollkommen durchgearbeitet hat und be-

herrscht, so dass er in jedem Augenblick alle dahin gehörigen Fragen beantworten kann, für alle Probleme das nötige Material zur Hand hat, vor Allem aber mit sichrem Blick und richtigem Griff ihre Lösung zu beginnen weiss. Fasst man hierbei die Gesamtheit aller Wissenschaften in's Auge, welche der Staat in seinen unmittelbaren Dienst gezogen hat, so ergibt sich leicht, dass auch jenen Forderungen zu genügen der Candidat häufig nicht im Stande sein wird, wenn er sich nicht bereits ein, wenn auch nur bescheidenes, Mass von Welt- und Menschenkenntnis erworben hat; denn wird richtig examinirt, so wird man sich doch gewis nicht auf das rein theoretische Gebiet beschränken, sondern, wie es bei Medicinern schon längst Brauch ist, so auch besonders bei Juristen und Theologen gerade erst recht Probleme des praktischen Lebens vorlegen. Man wird sonach auch Veranlassung haben sich darüber zu informiren, wie es mit der gesamten inneren Durchbildung des Candidaten bestellt ist: was für Erfahrungen er etwa schon gemacht und welche Resultate, welchen Nutzen er aus ihnen für Wissenschaft und Beruf gezogen hat. Natürlich wird hier eingewandt werden, dass die Erwerbung von Erfahrungen etc. Zeit kostet, und diess soll auch keineswegs in Abrede gestellt werden; allein welcher Mann, dem nicht nur daran liegt dass der Staat Beamte bekomme, sondern dass er möglichst tüchtige bekomme, wird es für eine Nothwendigkeit halten, dass die Examina sofort nach Vollendung der Studienzeit gemacht werden, und nicht vielmehr einen sehr grossen Nutzen für den Staat darin finden, wenn der Candidat sich vor dem Examen so weit es nur möglich ist bereits in der Welt umsähe, um als wirklich einigermaßen gereifter Mensch mit dem Examen in den Staatsdienst zu treten? Würde die lange Zeit, welche jetzt in vielen Staaten z. B. auf die praktische Ausbildung der Juristen verwandt wird, nicht erheblich abgekürzt werden können, wenn dieselben fertiger an Lebenskenntnis und Charakter in die Arbeit einträten? oder könnte diese Zeit nicht anders verwandt werden, was, wie sich sogleich zeigen wird, sehr notwendig werden wird? Man darf sich getrost der Ueberzeugung hingeben, dass selbst ein bis zwei Jahre zu dieser allseitigen Vorbereitung für den

Beruf verwandt Niemand, der diesen nicht ganz äusserlich nimmt, gereuen werden.*

Es steht nämlich mit Sicherheit zu erwarten, dass gegen die vorgeschlagene Art sowol des juristischen Studiums wie der Staatsexamina von Seiten vieler Fachmänner der Einwand erhoben werden wird, dass diese Art ganz unmöglich praktisch eingeführt werden könne, weil sie mit den Anforderungen welche der Staat in seinem Dienste an die juristischen Beamten stellt im Widerspruch wäre. Wenn die Juristen, so wird man sagen, bei den Staatsexamina nur von einzelnen Gebieten die sie ihrer Neigung nach besonders durchgearbeitet eine gründliche Kenntniss, übrigens aber nur eine Uebersicht über die Wissenschaft und die Fähigkeit juristisch zu denken und zu arbeiten besässen, so könnten die Staaten sie ja unmöglich wie bisher, in ganz verschiedenen Rechtsgebieten und der Verwaltung beliebig verwenden, denn es würde ja die äussersten Unzuträglichkeiten geben und die Gefahr schlechter Rechtspflege entstehen, wenn sie Juristen welche in jener Einseitigkeit z. B. Erbrecht und Wechselrecht studirt hätten das Decernat für Concursangelegenheiten oder die Voruntersuchung in der Criminalabteilung oder bei der Verwaltung die Bearbeitung des Versicherungswesens übertragen, oder aber gar sie als selbständige Verwaltungsbeamten oder Einzelrichter anstellen wollten! Der Staat sei ja dann durch die Einseitigkeit der Beamten gebunden und könnte in den Fall kommen einen beängstigenden Ueberfluss auf der einen Seite, auf der andern bittren Mangel zu haben. Dem in meinen Augen höchst bedeutenden Gewicht dieses Einwandes gegenüber muss ich abermals um Nachsicht bitten,

* Ich selbst habe in Folge äusserer Verhältnisse und des innern Dranges nach Welt- und Menschenkenntnis drei Jahre im In- und Auslande zugebracht, bevor ich in die regelmässige Laufbahn eintrat; meine Altersgenossen hatten nun allerdings in dieser einen Vorsprung von drei Jahren voraus, aber viele derselben haben mich wiederholt versichert, dass sie froh sein würden, wenn sie das was ich gesehen und erfahren hätten, und ihren Vorsprung gern dafür hergeben würden, wie ich selbst natürlich, täglich des Nutzens meines Besitzes mehr inne werdend, sie um denselben nie beneidet habe. Freilich lässt sich diese Welt- und Menschenkenntnis weder immer auf bequeme Weise, noch an der Hand der Mama erwerben.

wenn ich als völliger Laie den Versuch mache denselben durch einen Vorschlag zu entkräften, und nur die Versicherung, freilich nur der einen Hälfte, der Juristen die ich um ihre Meinung darüber befragt habe, dass er wol ausführbar sei, gibt mir den Mut ihn hier vorzubringen. Es will uns nämlich scheinen, als ob der Staat nicht nur keinen Schaden, sondern im Gegenteil für seinen Dienst rechten Vorteil haben würde, wenn er in der Weise allerdings auf jene Einseitigkeit eingieng, dass er nach bestandnem ersten Examen dem jungen Juristen so bald wie nur möglich Gelegenheit gäbe zu zeigen, welche Schärfe und Gewandtheit er in den ihm speciel bekannten Gebieten zu entwickeln im Stande ist. Geht diese über das ganz gewöhnliche Mittelmass nicht hinaus, so soll er ihn alsbald andren Abteilungen zuweisen und ihn nötigen sich nun eine gründlichere Kenntniss auch der früher nur oberflächlich berührten Gebiete anzueignen, wobei die praktische Uebung ihn sehr unterstützen wird, so dass er beim zweiten Examen, welches erst drei Jahre nach dem ersten der Regel nach abgelegt werden dürfte, eine so vielseitige Kunde des Rechts besässe, dass der Staat ihn beliebig verwenden könnte. Natürlich dürfte er jetzt nach so langer Vorbereitung nicht noch weiter die Anforderung erheben, dass Zeit und Kraft ihm unentgeltlich zur Verfügung gestellt würde, sondern er müste, was ja auch hoffentlich bald unter allen Umständen geschehen wird, ihn angemessen honoriren, sobald er seiner Kräfte bedürfte. Leistet aber der junge Jurist von Anfang an in seinen speciellen Gebieten auch praktisch Hervorragendes, so soll ihm zwar nicht gestattet werden sich in diese Einseitigkeit vollkommen einzuspinnen, vielmehr soll auch er durch die Praxis selbst genötigt werden, auch in andere Gebiete tiefer einzudringen und die früher erworbene Uebersicht nach möglichst vielen Seiten hin dem Inhalt nach zu vervollständigen, allein es soll auch beim zweiten Examen wiederum der einseitigen Virtuosität, wenn ich so sagen darf, Rechnung getragen und um ihretwillen die Anforderungen in den übrigen Gebieten minder hoch gespannt werden. Es ist in der Tat vorauszusehen, und diess gilt zugleich als Antwort auf die weitere oben erwähnte Befürchtung, dass die Zahlen der den verschiedenen

Zweigen der Rechtswissenschaft sich besonders zuneigenden Candidaten sich im Ganzen ausgleichen werden, der befürchtete Mangel einer- und Ueberfluss andererseits, so möglich er theoretisch ist, praktisch niemals eintreten wird, zumal der Staat, sobald er eine solche Eventualität voraussieht, leicht Abhilfe schaffen kann; dass also der Staat durch das oben angegebene Verfahren in die, meines Erachtens, höchst vorteilhafte Lage kommen wird, durchschnittlich sehr tüchtige Beamte zu mehr oder weniger willkürlicher Verwendung zur Disposition zu haben, ausserdem aber darauf rechnen zu dürfen, dass für jeden Zweig der Rechtspflege und Verwaltung fortgesetzt eine Anzahl ganz ausgezeichnet fähiger Männer heranwächst, die er nur möglichst schnell in die betreffenden höheren Stellen zu befördern braucht, um in Wirklichkeit sich jenem Ideal zu nähern, dass die höhere Capacität und Tüchtigkeit auch tatsächlich an der höheren, wichtigeren, einflussreicheren Stelle angetroffen wird. Mir nach meinem beschränkten Laienverstande scheint das Verfahren, wie bemerkt, einfach, ohne besondere Mühe und ganz ohne Kosten durchführbar, wofern nur die Staaten d. h. die leitenden Persönlichkeiten in der Ueberzeugung von seinem Nutzen für das Gesamtvol für sich den guten Willen haben es zu versuchen, und auch die untergebenen Persönlichkeiten auf die es ankommt in der entsprechenden Weise sei es zu gewinnen sei es zu dirigiren verstehen.

Ohne alles Bedenken lässt sich die oben bezeichnete Art zu examiniren für die übrigen Wissenschaften durchführen, nicht nur die historisch-philologischen, für welche sie bereits mitunter angewandt worden ist, sondern auch für die Naturwissenschaften, und nur auf diesem Wege scheint die oben besprochene Schwierigkeit gerade in diesen Wissenschaften oberflächliches, gedächtnismässiges Erfassen der einzelnen Zweige und Verharren derselben in ihrer Isolirtheit zu bannen beseitigt werden zu können. Diejenigen welche das Examen den gestellten Anforderungen gemäss bestanden, d. h. in einigen Gebieten gründliche Studien gemacht und von allen übrigen eine Uebersicht sich erworben haben, werden später, besonders wenn sie, wie die Meisten wol tun, sich dem Lehrfache widmen, Zeit und Gelegenheit genug haben jene Uebersicht

nach und nach in gleichfalls gründliche Kenntniss zu verwandeln, besonders wenn die Directoren der Anstalten an welchen sie Anfangs unterrichten darauf gebührende Rücksicht nehmen. Für die eigentlichen Historiker und Philologen ist also nur nötig durch die zu erlassenden Prüfungsreglements jene Methode des Examinirens allgemein und pflichtmässig zu machen und dadurch den nachtheiligen Einfluss derer welche immer noch der möglichsten Anhäufung und Ausdehnung der so genannten encyklopaedischen Kenntnisse das Wort reden ein für alle Male abzuschneiden. Die hier empfohlene Art zu studiren und die Studien besonders der Anfänger zu leiten in Verbindung mit jenem Prüfungsverfahren wird uns auch der Sorge überheben, wie es zu erreichen sei, dass die künftigen Lehrer nicht auf dem beim Examen eingenommenen Standpunkte stehen bleiben, sondern wissenschaftlich weiter arbeiten; denn wer nur einmal die Freude und den Gewinn eigener Arbeiten an sich selbst erfahren hat, der wird selbst unter schwierigen und widerwärtigen Verhältnissen selten so weit herunterkommen, um es ganz wieder aufzugeben, zumal wenn doch andererseits die Anregung dazu durch die Methode des Unterrichts wie sie künftig von den Lehrern verlangt werden soll immer von Neuem gegeben wird.

Aber wol muss hier noch von einer andern Seite der Bildung der künftigen Gymnasiallehrer gesprochen werden, nämlich von der paedagogischen. Die Paedagogik hätte als eine Disciplin der Philosophie schon oben hervorgehoben werden sollen, allein es schien zweckmässiger bis auf diese Stelle zu versparen was etwa darüber in diesem Zusammenhange zu sagen ist. Wie bis jetzt die Sachen liegen, so könnte man in der That zu dem Verdacht gelangen, dass auf unsern Universitäten die Meinung herrscht, der künftige Gymnasiallehrer bedürfe für seinen Beruf als Lehrer gar keiner Vorbereitung, er habe sich während der Studienzeit nur um seine Philologie, Geschichte, Mathematik etc. zu kümmern, die vom Lehrer zu fordernden Eigenschaften und Fertigkeiten, das paedagogische Wissen, finde sich von selbst mit dem Eintritt in die Schule oder wenigstens mit dem Probejahr. Muste dieser, wenn vielleicht weniger in der Theorie, jedenfalls in der Praxis weit verbreitete

Irrtum schon bei der bisherigen Unterrichtsmethode höchst nachtheilig wirken, so würde die neue dabei geradezu unmöglich sein, unter allen Umständen also muss mit allen Mitteln gesucht werden ihn gänzlich auszurotten. Dass hierzu die paedagogischen Seminarien, die meines Wissens nur in Preussen, und auch dort nur in ganz geringer Zahl vorhanden sind, nicht ausreichen, hat die Erfahrung gelehrt, ja es dürfte überhaupt zweifelhaft sein, ob solche Anstalten auch unter der bewährtesten Leitung das leisten können was verlangt werden muss. Die Paedagogik in unsren Gymnasien, und in allen Schulen, zu handhaben ist zwar nicht möglich ohne eine grössere und geringere Menge von Kenntnissen in irgend einem Gebiete der Wissenschaft, aus welchem der Lern- und Bildungsstoff für die Schüler genommen wird, da wir, so zu sagen, reine Paedagogik in unsren Schulen nicht treiben; allein darum bleibt die Paedagogik an sich doch immer eine Kunst und kann durch theoretische Studien ohne praktische Uebung niemals ganz erworben werden. In richtiger Schätzung dieser Tatsache hat man wol schon den Gedanken gehabt, bereits während der letzten Semester der Studienzeit den künftigen Lehrern Gelegenheit zur Uebung im Unterrichten und Erziehen in der Schule zu geben. Allein dagegen dürften sich doch die allergrössesten Bedenken erheben. Ist die Un- erfahrenheit und allgemeine Unreife jetzt nach bestandnem Examen noch gross genug, wie viel grösser wird sie noch sein, wenn der Studirende noch mitten in den Studien steckt und in der Tat alle Ursache hat seine ganze Kraft und Zeit seiner Wissenschaft zuzuwenden? Wäre das letztere aber auch nicht der Fall, so würde doch die Erwägung durchschlagend sein, dass die Gegenstände seiner ungeschickten Versuche und Uebungen Menschen, Kinder sind, bei welchen jeder Misgriff wirkt, während es bekanntlich unmöglich ist, ja eher noch grösseren Schaden anrichten würde, wollte man jeden Misgriff im Augenblick selbst corrigiren und so seine Wirkung durch eine Gegenwirkung zu paralysiren versuchen. Der junge Arzt ist viel besser daran; er tut seine ersten Schritte wirklich an der Hand erfahrener Meister der Kunst, erkennt er die Krankheit ganz oder teilweise, greift er zu einem falschen Mittel, so kann sein Irrtum im Augenblick

23

berichtigt werden, geschadet ist dadurch noch gar nichts, da er bekanntlich nicht sogleich dem Patienten irgend eine verkehrte Arznei eingibt. Auch beim Theologen oder vielmehr angehenden Geistlichen ist die Gefahr nicht so gross; auch er hat, abgesehen von dem geringen Confirmandenunterricht, Erwachsene vor sich, die den Eindrücken nicht so widerstandslos preisgegeben sind wie die Schüler dem Lehrer, überhaupt aber pflegt sich dieser Zweig pastoraler Tätigkeit, der unmittelbar persönlich auf Andre gerichtete Einfluss, unter bisherigen Verhältnissen auf ein Minimum zu reduciren. Anstatt also den künftigen Lehrer schon während der letzten Studiensemester zu praktischen Uebungen heranzuziehen, muss vielmehr im Interesse der Sache darauf gedrungen werden, dass er möglichst spät dieselben beginne. Ist es also nicht möglich, vor dem Eintritt in die Schule die zur Erwerbung der Kunst nötigen praktischen Uebungen anzustellen, so wird um so strenger eine gründliche und umfassendere theoretische Vorbildung gefordert werden müssen. Dass unter einer solchen nicht der Besuch eines Collegs über Paedagogik verstanden wird, bedarf nicht erst einer Versicherung; auch hier kann das Erforderliche nur durch eigene Arbeit erreicht werden, zu welcher sich allerdings auch innerhalb einer vierjährigen Studienzeit schwerlich noch Zeit finden dürfte. Diese vielmehr wird nur nach Ablegung des wissenschaftlichen Examens oder, will man dieses auch noch aufschieben, nach Absolvirung des Quadrienniums zu gewinnen sein: dem künftigen Gymnasiallehrer muss einfach wie dem künftigen Privatdocenten an der Universität zur Pflicht gemacht werden, dass er nach jenem noch zwei Jahre auf seine Ausbildung zum Paedagogen verwende, und in der Tat ist der Beruf eines Gymnasiallehrers, will er nicht nur das Gelernte vor Schülern hersagen, keineswegs so viel leichter als der eines Privatdocenten, dass diesem der Beginn des Lehrens erst fünf Jahre nach Verlassen des Gymnasiums, jenem aber schon drei Jahre darnach zu gestatten wäre, wie es bisher geschehen ist. Somit muss von jedem künftigen Gymnasiallehrer verlangt werden, dass er zwei Jahre ausschliesslich paedagogische und, zu deren tieferer Begründung, psychologische Studien treibe, sei es mit sei es ohne Hilfe eines eigens dafür an

den Universitäten zu errichtenden Seminars, in welchem aber dann ausschliesslich paedagogische, respective psychologische Fragen behandelt würden. Hand in Hand mit diesen theoretischen Studien muss freilich dem künftigen Lehrer das Hospitiren in den Gymnasien im weitesten Umfange nicht nur freigestellt, sondern zur Pflicht gemacht werden. Uebelstände für den Unterricht sind hiervon in keiner Weise zu befürchten, selbst nicht, wenn die Zahl derer welche in ein und derselben Stunde und Klasse zuhören wollen, bis auf drei oder vier ausgedehnt wird; denn eine Störung wird die Anwesenheit der Candidaten nur da etwa mit sich führen wo der Lehrer die Disciplin nicht fest in der Hand hat, — in solchen Fällen aber pflegt die Stunde auch ohne Gäste nicht ohne Störung zu verlaufen. Wenn auf solche Weise die Candidaten mit der Schule, also mit Director und Lehrern, in ein Verhältniss der Gastfreundschaft treten, so werden diese, besonders die Ordinarien, bald Gelegenheit haben ihnen auch praktische Uebungen zu verschaffen, zwar nicht in der Klasse, wol aber durch Ueberweisung einzelner, besonders zurückgebliebener oder besonders schlecht gezogener Schüler zum unentgeltlichen Privatunterricht und zur Privatleitung. Wo ein Seminar besteht und der Candidat Mitglied desselben ist, würde er daraus hinreichenden Stoff für Referate und Disputationen mitbringen, woneben natürlich fortgesetzt mündliche Besprechung mit dem Director und den Lehrern der betreffenden Schüler stattfinden müsste. Ebenso muss den Candidaten auch während dieser Zeit bereits gestattet werden an den Conferenzen des Lehrercollegiums passiv Theil zu nehmen, die künftig hoffentlich einen etwas anregenderen Inhalt und angenehmere Form haben werden. Durch diese Mittel wird sich eine paedagogische Vorbildung erreichen lassen, so dass der Candidat mit viel grösserer Sicherheit und besserem Erfolge das Probejahr antreten kann. Während dieses Probejahrs müsste ihm allerdings im ersten Halbjahr gar nicht und im zweiten auch nur eine allmählich bis auf die grössere Hälfte auszudehnende Anzahl Stunden ohne Beisein des Directors oder eines erprobten Lehrers zu erteilen gestattet werden. Soll sich der Candidat nun auch noch die fast unerlässliche Kenntniss des Lebens in weiteren Kreisen verschaffen, so ist

klar, dass er zum paedagogischen Colloquium und dem durch dieses bedingten Eintritt in's Amt erheblich viel später und älter gelangen wird, als es bis jetzt meist möglich gewesen ist. Diess aber soll gerade geschehen, und Niemand wird sich darüber beklagen, wenn der Staat dann von Anfang an ein dieser gesamten Bildung und den Lebensverhältnissen entsprechendes Gehalt zahlt. Diess zu tun aber wird der Staat sehr wol im Stande sein, wenn, was auf alle Fälle die notwendige und dringend zu wünschende Folge der ganzen neuen Einrichtung sein wird, die Zahl der Gymnasien mit dem Steigen ihrer Qualität sinkt und zugleich auch der entsetzliche Uebelstand der Ueberfüllung der Klassen beseitigt wird. Es wird in dieser Hinsicht besondrer Vorschriften des Staats kaum bedürfen, damit die Zahl der Schüler sich so vermindere, dass die ganze oben entwickelte Lehrmethode überhaupt zur Anwendung gelangen kann; denn dass diess bei fünfzig bis sechzig in den unteren und mittleren, bei vierzig in den oberen Klassen nicht möglich ist bedarf keines Worts. Sehr wol durchführbar aber ist sie schon, wenn die Normalzahl für die unteren und mittleren Klassen auf dreissig, für die oberen auf zwanzig festgesetzt und dazu für alle Eventualitäten noch ein Spielraum von fünf gewährt wird. Mutet man dabei keinem Lehrer zu am Tage mehr als drei Stunden zu geben, so wird er, da er eines grossen Theils der Correcturen entledigt ist, geistig und körperlich stäts die nötige Elasticität bewahren und nicht mehr über Mangel an Zeit und Kraft für Fortsetzung seiner wissenschaftlichen und Entwicklung einer privaten paedagogischen Tätigkeit zu klagen haben, wozu jetzt freilich oft nur zu viel Ursache vorhanden ist.

Um die theoretische Ausführung des vorgelegten Planes zu vervollständigen, müssen wir noch einen Augenblick zu den Universitäten zurückkehren und einen äusseren Punkt besprechen, der auch sonst schon zum Gegenstande von Erörterungen gemacht ist. Bei der oben dargelegten Einrichtung von Seminarien wird, wie Jedermann einleuchtet, eine höhere paedagogische Tätigkeit von den Professoren gefordert, also auch eine grössere paedagogische Befähigung nicht nur, sondern auch Neigung bei ihnen vorausgesetzt, als sonst ge-

schehen ist und den gemachten Erfahrungen gemäss überall zu finden sein wird. Es ist bisher auf diese Eigenschaften, man darf wol sagen, so gut wie gar nicht gesehen, die wissenschaftliche Qualifikation allein als für das Lehramt an einer Universität ausreichend erachtet worden. Dass diese Einseitigkeit für die Studirenden und ihr ganzes folgendes Berufsleben oft von sehr nachtheiligen Wirkungen gewesen ist und noch ist, unterliegt keinem Zweifel, ja ich habe von Universitätslehrern selbst sei es über Unfähigkeit sei es über Unlust von Professoren sich um die Fortschritte ihrer Schüler in der Erkenntnis Mühe zu geben so sehr klagen hören, dass sie selbst zu dem Wunsche gelangten, man möchte lieber aus den Kreisen tüchtiger, wissenschaftlich strebsamer und erfahrener Gymnasiallehrer die geeigneten Persönlichkeiten für Besetzung der betreffenden Lehrstühle an den Universitäten zu gewinnen suchen. Gegen diesen Wunsch an sich, abgesehen davon dass durch dieses Mittel doch nur sehr wenigen Fächern geholfen werden kann, wird sich nichts einwenden lassen, sofern man ganz allgemein gewis wünschen muss, dass die geeigneten Persönlichkeiten genommen werden woher man sie bekommen kann, also auch aus den Kreisen der Gymnasiallehrer. Nur fürchte ich, dass, wenn man diesen Wunsch zu allzugrosser Lebhaftigkeit steigert oder gar ihn für die Praxis wirklich bestimmend werden lässt, auf der andern Seite wieder die Wissenschaft Ursache bekommen könnte sich zu beklagen. Allein, wie bemerkt, für die übrigen Wissenschaften ist auf diese Weise bekanntlich nichts zu gewinnen, für diese bleibt die Schwierigkeit. Um es kurz zu sagen: es übersteigt fast die Grenze dessen was von einem Menschen menschlicher Weise gefordert werden darf, wenn man verlangt, es solle dem Charakter und den Leistungen nach hervorragende Wissenschaftlichkeit und Gelehrsamkeit mit natürlicher und ausgebildeter Lehrfähigkeit und -Tüchtigkeit in ihm vereinigt sein. Nur dem Genie ist das gegeben und auch diesem nicht immer; Genies aber gibt es bekanntlich in der Welt weit weniger, als wir Lehrer für unsre Universitäten gebrauchen. Aus dem Gesagten folgt mit unerbittlicher Consequenz, dass bei der Einrichtung des Universitätsunterrichts welche hier vorgeschlagen worden ist die Erreichung

des Wünschenswerten und Notwendigen in noch viel grössere Ferne gerückt zu sein scheint. Es muss also ein Weg gesucht werden aus dem alten, und damit zugleich aus dem neuen Dilemma herauszukommen. Auch hier scheint mir der Weg der beste zu sein, welcher mit möglichster Schonung des Bestehenden gerade zu dem Ziele führt, welches zunächst erreicht werden muss und kann. Dieser Weg kann aber nicht betreten werden, ohne dass wiederum der Staat seine Hand bietet, wenigstens das tut was zu tun er eigentlich schuldig ist. Auf allen unsren Universitäten besteht die Unterscheidung von ordentlichen und ausserordentlichen Professoren. Ist bei jenen nur ausnahmsweise der Fall vorhanden, dass ihre Leistungen ausser Verhältniss stehen mit dem was der Staat ihnen dafür bietet, so ist dieses Misverhältniss bei den letztern bekanntlich Regel, und man muss wünschen, dass es so bleibe, bis der Staat seine Schuldigkeit tut, da es höchst bedauerlich sein würde, wollten die ausserordentlichen Professoren ihre Leistungen auf das denen des Staats entsprechende Mass herabsetzen! Denn es wird Niemand zu behaupten wagen, dass die Leistungen der ausserordentlichen Professoren wirklich so viel geringer oder überhaupt stets geringer seien als die der ordentlichen Professoren, so dass der Staat in dem was er für sie tut zu solcher Unterscheidung irgend wie berechtigt wäre. Ist diese aber bisher schon eine Sache der blossen Willkür oder finanziellen Rücksicht gewesen, so würde sie künftig noch mehr jedes haltbaren Grundes entbehren, wie eine kurze Ueberlegung leicht klar macht. Das erste also was der Staat zu tun hat ist, dass er alle diejenigen deren Kräfte er wirklich nötig hat als volle Staatsdiener besolde von dem Augenblick an, wo er durch Ernennung zum Professor kund gibt, dass er sie in der akademischen Laufbahn zu behalten wünscht — weil er sie braucht. Gegen diese Forderung kann erstlich eingewendet werden, dass die Ernennung zum ausserordentlichen Professor eigentlich keine Ernennung sei sondern nur ein Ehrentitel, welchen der Staat Privatdocenten beilege, um dadurch seine Anerkennung an den Tag zu legen und zum Fortfahren zu ermutigen. Meint der Staat dieses, so soll er auch nicht einen falschen Schein erregen; dann soll er wirklich, wie er bei andern

Leuten von Verdienst tut, ihnen einfach diesen Titel beilegen, während er sie jetzt in der Tat zu ausserordentlichen Professoren an der Universität ernennt und ihnen somit ein mit Pflichten und Rechten verbundenes öffentliches Lehramt überträgt. Der zweite Einwand der gemacht wird ist erheblicher, es ist der vom finanziellen Standpunkt aus: es sind an jeder Universität in jedem Fach nur eine bestimmte Anzahl ordentlicher Lehrstühle, sind diese besetzt, so müssen die übrigen Lehrer dieses Fachs sich mit der ausserordentlichen Professur begnügen, da der Staat nicht die Mittel besitzt sie alle entsprechend zu besolden. Darauf ist erstlich wiederum zu erwidern: hat der Staat mehr Lehrer als Lehrstühle da sind nötig, so muss er die Mittel schaffen auch jene angemessen zu besolden, hat er sie nicht nötig, so gestatte er ihnen zu lesen, aber übertrage ihnen kein Amt. Ferner aber wäre es doch endlich wol an der Zeit der Sitte dass Universitätsprofessoren nicht pensionirt werden ein Ende zu machen. Im Hinblick auf die höchst anstrengende, der Opfer an Geld, Zeit, körperlicher und geistiger Kraft eine unendliche Menge fordernde Vorbereitung und die Tatsache dass die meisten Professoren dem Staate lange umsonst gedient haben, habe ich selbst stäts zu den heftigsten Verteidigern dieser Sitte gehört, und auch heute noch würde ich es für mehr als inhuman, ich möchte sagen, für pietätlos halten, wollte man mit einem Male anfangen die Männer, welche Alles an das Ideale gesetzt haben, welche dem Staate vielleicht Jahre lang umsonst gute Dienste geleistet haben, zu pensioniren wie jeden Andren. Nicht bei diesen also darf der Staat beginnen, nicht mit dem Pensioniren, sondern mit dem Besolden, und hat er diess von Anfang an angemessen getan, erst dann hat er ein Recht jene Sitte zu beseitigen, dann nicht nur das Recht sondern die Pflicht. Denn alsdann kann er den Schaden welcher aus jener Sitte allerdings der Wissenschaft ausserordentlich oft erwächst, indem frische Kräfte sich abquälen müssen, weil die Professur und damit oft auch die Zuhörerschaft noch von alten Professoren eingenommen ist deren Leistungsfähigkeit längst erloschen ist, nicht mehr verantworten. Lenkt der Staat in diese Praxis ein, so werden ihm in kurzer Zeit nicht mehr die Mittel fehlen, die Männer welche er nötig hat auch

gebührend zu besolden.* Aber nicht nur zu diesem Zwecke, auch dazu werden die Mittel vorhanden sein, dass der Weg welcher aus dem oben besprochenen Dilemma führen soll eingeschlagen werde. Dass die Wissenschaft ohne alle Rücksicht auf Lehrende und Lernende durch freie Forschung und die Resultate dieser kund machende Arbeiten gefördert werden muss, dass der Staat, namentlich jeder grössere Staat und vor allen Preussen, solcher Männer die nichts wollen und nichts tun als die Wissenschaft fördern bedarf, wenn er nicht bald von der Höhe des eingenommenen Culturstandpunktes herabsinken will, diese Behauptung bedarf keines Beweises und kann nur von denen in Zweifel gezogen werden welche allein das für nützlich und dem Staate nötig erachten, dessen Ertrag sie von heute auf morgen wahrnehmen und wo möglich in klingender Münze nachrechnen können. Jenen Männern hat man bisher fast ohne Ausnahme ein akademisches Lehramt übertragen, und nur in ganz seltenen Fällen hat man ihnen gestattet keine Vorlesungen zu halten. Soll nun künftig der Universitätslehrer die Tätigkeit im Seminar der in den Vorlesungen mindestens gleichstellen, muss er somit Lehrtalent und Neigung zum Lehren, nicht nur zum Vortragen, besitzen, was soll man mit den Männern tun welche in der Wissenschaft die höchste Bedeutung und ausgezeichnete Leistungen aufzuweisen haben, dagegen weder paedagogisches Geschick noch irgend welche Neigung zu jener Tätigkeit aufbringen können? Das einfachste Mittel die Wissenschaft und den Universitätsunterricht, jedes von beiden vollkommen genügend zu pflegen und zu fördern scheint mir in einer völligen Trennung der Akademien der Wissenschaften von den Universitäten zu liegen. Diese Männer berufe man zu

* In wie schreiender Weise die bisher schöne Sitte bisweilen gemisbraucht wird, mag unter Andern der mir bekannte Fall beweisen, dass ein Universitätsprofessor, der „wegen Altersschwäche“ längst keine Vorlesungen mehr hielt, sich nochmals verheiratete, wie allgemein gewusst wurde nur deshalb, damit das Wittwengehalt auf welches er aus der Universitäts-Wittwenkasse Anspruch hatte nicht „verloren gehe“. Wäre der Mann zur rechten Zeit pensionirt worden, er würde auf so unwürdige Gedanken und Handlungen schwerlich geraten sein. Minder empörende Beispiele gibt es in Masse.

Mitgliedern der Akademien der Wissenschaften und honorire sie als solche ganz so, wie die Würde dieser Institute und ihre wissenschaftlichen Verdienste es erheischen, aber man übertrage ihnen, ohne natürlich die Befugnis Vorlesungen zu halten ihnen irgend vorzuenthalten, kein Lehramt an der Universität, in welchem sie trotz aller Gelehrsamkeit und wissenschaftlichen Grösse nicht das Notwendige zu leisten vermögen; hierfür berufe man vielmehr diejenigen welche ausser der wissenschaftlichen Qualification Talent und Neigung zum wirklichen Lehren, zur Heran- und Ausbildung von Schülern im höheren Sinne des Worts haben, deren Lehrthätigkeit daher auch die nötigen Erfolge haben wird. Man wird sich hinsichtlich der Qualification, wie auch bisher vielfach geschehen ist, begnügen können, wenn nicht nur der gehörige Umfang von Gelehrsamkeit, sondern auch die höhere Auffassung, die tiefere Einsicht in das Wesen der Wissenschaft vorhanden ist, nur nicht die productive Kraft, jene eigene Genialität in Forschung und Auffindung neuer Resultate. Denjenigen welche auch diesen Vorzug zu besitzen das Glück haben soll, wie sich von selbst versteht, die Mitgliedschaft der Akademie der Wissenschaften wie früher gestattet sein, nur hätten sie, wie sich ebenfalls von selbst versteht, auf die Besoldung der blossen Mitglieder der Akademie keinen Anspruch, den auch Niemand erheben würde, wenn die der Universitätslehrer, und besonders die solcher hervorragenden, nicht kärglicher bemessen wird als die der blossen Akademiker. Macht man hiergegen die Befürchtung geltend, es würden auch die Gelehrten, welche Lehrtalent besässen, lieber bloss Akademiker sein wollen als Universitätslehrer, so möge man doch bedenken, dass erstlich das Talent nicht sehr gross sein wird, wenn gar keine Lust zum Lehren vorhanden ist, ferner dass alsdann solche Männer der Universität tatsächlich wenig nützen würden, endlich aber, dass wenn sie an eine Universität nicht gehen mögen, obgleich sie sehr wol dazu geschickt wären, der Staat ja auch nicht die mindeste Verpflichtung hat sie an die Akademie zu berufen, sondern sie ruhig ihres eigenen Weges ziehen lassen kann. Ich für mein Teil hege noch so viel Vertrauen zur menschlichen Natur und besonders zu der hohen intellectuellen Bildung der

Männer der Wissenschaft um zu glauben, dass umgekehrt mancher Gelehrte, wenn er die Erfolge der seminaristischen Tätigkeit seiner Collegen von der Universität wahrnimmt, den Wunsch neben seiner rein wissenschaftlichen Tätigkeit auch auf diese Weise zu wirken in sich spüren wird, dass er versuchen wird die nötige Geschicktheit in sich auszubilden und es wenigstens an Mühe und Eifer in seinen eigenen Vorlesungen nicht fehlen lassen wird. Dass diese Vorlesungen von Akademikern nicht störend in den Organismus der Universität eingreifen, lässt sich sehr leicht erreichen, wenn ihre Competenz dahin beschränkt wird, dass sie zwar sei es in der Akademie sei es sonst irgendwo ausserhalb der Universität öffentlich über beliebige Gegenstände ihrer Wissenschaft vortragen dürfen, dagegen an der Universität ihnen nur solche Vorlesungen gestattet werden, welche weder ganz noch teilweise von Universitätslehrern gehalten werden. In der Praxis wird sich übrigens jede derartige Concurrenz ganz von selbst aufheben, da die Studirenden sehr bald den Universitätslehrer bei welchem sie in Seminar und Colleg wirklich etwas lernen der akademischen Berühmtheit bei welcher sie nichts lernen vorziehen werden.

Nachdem der Plan zur Begründung einer nationalen Erziehung dem ganzen Inhalte des Begriffs für die höchsten Kreise der Bildung in seinen Hauptmomenten theoretisch entwickelt ist, würde jetzt die Frage zu beantworten sein, welche Schritte zunächst nötig sind, um seine praktische Aus- und Durchführung in Angriff zu nehmen. Allein wie sich später zeigen wird, ist gerade hierfür eine genügende Berücksichtigung der mittleren Kreise eine fast unumgängliche Bedingung; es erscheint daher zweckmässiger zuerst die für diese Behufs einer nationalen Bildung notwendigen Einrichtungen in's Auge zu fassen und alsdann erst anzugeben, welche Mittel sich für den ersten praktischen Beginn etwa empfehlen.

Es bedarf zuvörderst einer Erklärung, welche Lebenskreise und welche diesen entsprechende Art von Bildungsanstalten hier mit dem Ausdruck „mittlere“ bezeichnet werden. Eine solche Erklärung ist um so notwendiger, da bei dieser Bezeichnung hier wesentlich andre gedacht sind, als neuerdings

darunter begriffen worden sind. Mittlere Lebenskreise werden hier alle diejenigen genannt, welche zwischen dem gewöhnlichen Gewerbe und denen für welche die höchste geistige Bildung auf Gymnasien und Universitäten erfordert wird in der Mitte liegen, vor allen also die commerciellen- und industriellen- so wie die niederen Beamtenkreise. Wenn der Ausdruck „Mittelschulen“ z. B. in Berlin für Anstalten genommen worden ist, welche vorzüglich für diejenigen gewerblichen Kreise welche sich mit der Elementarschule nicht begnügen wollen gegründet werden sollen, so ist eben für Berlin und andre grosse Städte dagegen nichts einzuwenden; im Allgemeinen aber dürfte diese Bezeichnung für diese Kreise doch wohl etwas zu hoch gegriffen sein und man würde es als ein bedenkliches Zeichen für den gesamten Bildungsstand der Nation ansehen müssen, sollten die Kreise des niederen Gewerbes in Ansehung der Bildung wirklich die Mitte einnehmen. Im Vergleich mit dem in den obigen beiden Abschnitten dieser Abhandlung bezeichneten Bildungsstandpunkt als höchstem wird man uns jedenfalls das Recht zugestehen die oben genannten Kreise als die mittleren zu bezeichnen. Mag man übrigens einen Namen wählen welchen man wolle, darauf wird wenig ankommen; nur darauf kommt es an, dass man gegenseitig versteht, was mit dem einen oder andern Ausdruck gemeint ist.

Es ist oben gesagt worden, dass die Schule auf die Entwicklung des individuellen Charakters Behufs einer nationalen Bildung wesentlich nur indirect dadurch hinzuwirken im Stande sei, dass sie in den Schülern scharfe Beobachtung und eigenes wirkliches Denken nach Kräften auszubilden trachte. Es ist ferner als das Ziel des Gymnasialunterrichts aufgestellt und seine Erreichung durch die einfachste Methode gezeigt worden, dass diese eigene Denktätigkeit bis zum höchsten Grade gesteigert, andererseits ihr aber eine nationale Richtung gegeben werde. Wenn nun darüber kein Zweifel obwalten kann, dass auch für die mittleren Kreise die indirecte Vermittelung einer möglichst gründlichen nationalen Bildung von der Schule gefordert werden muss, wenn wir auch hier dieser Forderung zu genügen kein andres Mittel als das oben angegebene aufzufinden wissen, so wird der

Hauptunterschied zwischen den Mittelschulen und den Gymnasien darin bestehen, dass der Grad der Ausbildung des Denkens in jenen ein niedrigerer bleibt, dass nicht die Reflexion über die Sprachformen und die ihnen zu Grunde liegenden Denkformen als eigentliches Ziel der geistigen Bildung betrachtet, sondern vielmehr bei einer möglichst gründlichen, denkenden Erfassung gerade alle der andern Gegenstände stehen geblieben wird, deren Beherrschung wir oben als den Anforderungen einer höchsten geistigen Bildung noch nicht entsprechend bezeichnet haben: Kenntniss der Natur, der Geschichte, Beherrschung der eigenen und fremder Sprachen und Mathematik, und diess sind auch gerade der Hauptsache nach diejenigen Gegenstände, deren Kenntniss für das so genannte praktische Leben dem die mittleren Kreise zugewandt sind ebenso notwendig wie genügend ist.

Ich möchte den Leser weder durch Wiederholungen noch durch allzugrosse Ausführlichkeit ermüden; wer die bisherigen Erörterungen mit seiner Aufmerksamkeit begleitet hat wird die notwendigen Modificationen im Einzelnen leicht selber machen. Ich beschränke mich daher auf das unumgänglich Notwendige und Allgemeine.

Sobald man das höchste Ziel geistiger Bildung und die dasselbe direct bezweckenden alten Sprachen aufgibt, entsteht immer die Gefahr, dass uns eigentliche geistige Bildung auch niedreren Grades ganz verloren gehe und an ihre Stelle jene Anhäufung nur gedächtnismässiger, auf die nächste unmittelbare Anwendung berechneter Kenntnisse trete. Nach Allem was oben über die im Vergleich mit den alten Sprachen sehr viel geringere bildende Kraft der eigenen und der neueren Sprachen, über die bisher übliche Methode des Unterrichts in den übrigen Gegenständen gesagt worden ist darf man sich darüber auch nicht wundern, allein ebenso wenig dürfen wir uns, sollen diese mittleren Kreise einer wirklichen Bildung nicht verlustig werden, dabei beruhigen, dass etwa dieser Uebelstand unvermeidlich und darum mit Resignation hinzunehmen sei. Denn dass er unvermeidlich sei, ist noch keineswegs nachgewiesen, und es liegt daher nicht die geringste Nötigung vor, die mittleren Kreise wiederum in die verderblichen Arme der „Realschulen“ zu treiben. Es ist vielmehr in diesem Zu-

sammenhänge geradezu als unerlässliche Bedingung für die Erreichung einer wirklichen nationalen Bildung hinzustellen, dass man diese Realschulen und alle nach ihrem Muster organisirten Schulen ein für alle Male beseitige. In Zeiten entstanden, wo das allgemeine Bewusstsein und die allgemeine Reflexion über Leben und Erziehung die begreifliche Abkehr vom abstracten Idealismus zu einer Nichtachtung alles Idealen übertrieben hatte, haben gerade diese Anstalten nicht wenig zur geistigen Zerfahrenheit beigetragen, ja hätte man diese direct beabsichtigt, so hätte man seinen Zweck kaum sichrer als durch solche Organisation erreichen können. Man braucht nur zu denken an die erbärmlich fragmentarische Beschäftigung mit Latein, die ja ganz natürlich bei der nur auf Befriedigung der nächsten Bedürfnisse gerichteten Gesinnung unmöglich irgend einen Nutzen haben kann, an die ausgedehnte und in ihren Resultaten doch so mangelhafte Beschäftigung mit den neueren Sprachen, an die viel zu untergeordnete Stellung und äusserliche Behandlung der Geschichte, die in den Köpfen zusammenhanglos herumschwimmenden Brocken besonders von Chemie, ferner daran, dass alle diese Gegenstände nebst dem Deutschen und der Mathematik von den Schülern nicht nur der obersten Klassen als Hauptgegenstände erfasst und mit gleichmässiger Energie getrieben werden sollen, dass, weil diess ganz unmöglich ist, auch ferner ein geistiges Concentriren und damit ein sittliches Concentriren unmöglich wird, daher die Disciplin in diesen Anstalten so häufig zerfährt —: und man wird zugestehen müssen, dass mit dem oben gebrauchten Ausdruck über die Wirkung derselben in Absicht auf die Bildung keineswegs zu viel gesagt ist. Fragt man nun aber, ob denn diese Schulen nicht doch vielleicht den Anforderungen des späteren praktischen Berufs vollkommen entsprochen haben, so darf man dreist antworten: im Allgemeinen nein. Ich will als Beweis dafür mich kaum auf die grosse Anzahl einzelner Aussprüche, die ich in den betreffenden Kreisen vernommen, berufen, denn diesen könnte vielleicht von andrer Seite eine ebenso grosse Anzahl anderer entgegengesetzt werden, ich meine Aussprüche von Kauf- und Fabrikherren die lieber einen Secundaner eines Gymnasiums als einen mit dem Zeug-

nis der Reife entlassenen Realschüler haben wollen, auch nicht auf Aeusserungen von Professoren der Naturwissenschaften, besonders Chemie und der Medicin an Universitäten welche dem Schüler des Gymnasiums trotz seiner beinahe gänzlichen Unwissenheit in jenen Gebieten doch vor dem auf seine bereits erworbenen Kenntnisse oft stolzen, für wissenschaftliche Arbeit aber gar nicht vorgebildeten Realschüler weitaus den Vorzug geben; ich will nur fragen: warum ist z. B. in Preussen der Zudrang aus jenen mittleren Kreisen zu den Gymnasien so gross, trotzdem auch die Realschüler die Berechtigung zum freiwilligen einjährigen Militärdienst haben, und trotzdem weder bei den Eltern die Absicht noch bei den Kindern die Fähigkeit für weitere wissenschaftliche Studien vorhanden ist? warum hat man bereits an vielen Orten, trotzdem die Tendenz auf's praktische Leben dieselbe blieb, die Realschulen in Gymnasien verwandelt oder zu verwandeln getrachtet? — Ich will mich aber nicht in weitere Erörterungen über diese Anstalten einlassen, da erstlich ein richtiges Urteil über sie wol immer mehr sich verbreitet, ferner aber aus dem Folgenden von selbst hervorgehen wird dass sie in dieser Gestalt auch vollkommen überflüssig sind.*

* Auch die Gestalt in welcher man neuerdings in Stuttgart ein Realgymnasium errichtet hat muss von dem hier eingenommenen Standpunkt aus betrachtet die allergrössten Bedenken erregen. Die Bildung ist wesentlich auf Mathematik basirt: welche Resultate bezweckt oder verspricht man sich von einer solchen überwiegend mathematischen Bildung? Ein Gegengewicht erachtet man auch für nötig: „die Beschäftigung mit der lateinischen Litteratur bildet ein heilsames und für gleichmässige Ausbildung des Geistes nothwendiges Gegengewicht gegen die Beschäftigung mit der Mathematik, welche nun mit immer intensiveren Forderungen an die Schüler herantritt“, so heisst es im neusten Programm (p. 60). In gewissem Sinne kann man diese Behauptung gelten lassen, obwol eine gleichmässige Ausbildung des Geistes schwerlich dadurch erzielt werden wird. Aber gehört in eine Beschäftigung mit der „lateinischen Litteratur“, welche ausgesprochener Massen jenen Zweck haben soll, auch, dass man in den untersten vier Klassen auf lateinische „Composition“ wöchentlich sechs, in den folgenden noch wöchentlich fünf, vier und, mit Ausschluss der beiden obersten, zwei Stunden verwendet?! Ferner: hat man gar nicht daran gedacht, welche ganz schiefe und einseitige Auffassung vom Altertum es geben muss, wenn man die Schüler in so ausgedehnter Weise mit

Es ist auch unter den bisherigen Verhältnissen hinreichend oft bereits nachgewiesen worden, dass die Aufnahme

Latein beschäftigt, mit Griechisch dagegen gar nicht? oder hält man ein solches Resultat für ganz gleichgiltig? Gab es aber vor Allem kein andres Mittel der excessiven Beschäftigung mit Mathematik ein Gegengewicht zu schaffen als die lateinische Litteratur? Warum werden in einem Realgymnasium Naturwissenschaften und Geschichte so enorm vernachlässigt, dass man ihnen durch die ganze Anstalt hindurch nur zwei Stunden wöchentlich, ja der Geschichte in der obersten Klasse nur eine Stunde einräumt? (Freilich im humanistischen Gymnasium macht man's mit der Geschichte noch ärger, wo man sie in den mittleren Klassen in ein und einer halben Stunde wöchentlich behandelt!) Da ist's denn auch nicht zu verwundern, wenn auf dem Realgymnasium in der vom Ministerium genehmigten Prüfungsordnung unter den Forderungen für das Maturitätsexamen an erster Stelle diese erscheint: „Nach den amtlichen (??) Zeittafeln für den Unterricht in der Geschichte hat der Kandidat für eine Anzahl von vorgedachten Jahreszahlen die geschichtlichen Thaten, und für vorgedachte Thaten die zugehörigen Jahreszahlen sofort niederzuschreiben“ — und das im Lande Württemberg! Doch genug hiervon: wozu aber muss denn die Mathematik so gesteigert werden, dass die höhere Analysis, die analytische Geometrie im Raume etc. in das Gymnasium hineingezogen wird? Für den Uebergang zur Universität doch schwerlich, ebenso wenig für den zu einem Polytechnicum, da meines Wissens diese Disciplinen weder von der einen noch vom andern bisher vorausgesetzt worden sind. Meines Erachtens werden trotz der lateinischen Litteratur und trotz aller der kleinen Dosen die sonst noch dazu gegeben werden die Folgen einer solchen Bildung nicht ausbleiben. Dieser Dosen sind allerdings so viele, dass ein gründlicher Wirrwarr in den Köpfen so junger Leute wol begreiflich wäre: denn in der obersten Klasse wird, wenn man die einzeln aufgeführten Fächer der Mathematik auch einzeln rechnet, in nicht weniger als in dreizehn Gegenständen unterrichtet! Fasst man aber höhere Analysis analytische Geometrie und beschreibende Geometrie, ferner Chemie Physik und Mineralogie in eins zusammen, so bleiben immer noch neun, darunter auch philosophische Propädeutik. Der Glanz ist freilich gross. Dabei sollen (nach § 15 der Prüfungsordnung) die mit dem Zeugnis der Reife entlassenen Schüler die Berechtigung haben, auf der Landes-Universität die Fächer der philosophischen Facultät zu studiren, „mit Ausnahme der klassischen Philosophie“: nach der gewöhnlichen Bedeutung dieses Ausdrucks kann man kaum anders denken, als dass sich unter den gestatteten Fächern auch klassische Philologie, Geschichte, neuere Philosophie befinden — und dieses Alles ohne Griechisch? das kann wol nicht gemeint sein! — Summa summarum: man kann in dieser neuen Organisation unmöglich einen Fortschritt finden.

des Lateinischen in dem allein möglichen Umfange nicht nur gar keinen wirklichen Nutzen, wol aber nicht geringen wirklichen Schaden bringt. Von unsrem Standpunkt aus liesse sich auch nicht von Weitem irgend ein Grund herausfinden, weshalb man in den beabsichtigten Mittelschulen wiederum durch Einführung desselben Halbheit und Confusion, Schein und Ueberladung hervorbringen sollte. Es fragt sich also jetzt: welche der oben genannten Gegenstände sollen als diejenigen betrachtet und dem entsprechend behandelt werden, auf welche die Bildung in den Mittelschulen recht eigentlich gegründet wird? und auf welche Methode sollen sie gelehrt werden? Auch die Antwort auf diese Fragen geht aus allem Obigen und der Erwägung des Zieles welches wir vor Augen haben hervor. Den Mittelpunkt des Unterrichts können nur bilden die Naturwissenschaften und die Geschichte in annähernder Gleichstellung, und der Hauptsache nach in derselben Methode behandelt welche oben bei den Gymnasien für diese Gegenstände auseinandergesetzt worden ist. Denn dass die neueren Sprachen nicht die Grundlage der ganzen Bildung abgeben können leuchtet von selbst ein: zur Begründung des höchsten Grades geistiger Bildung sind sie nicht geeignet, auch ist diese nicht das Ziel der Mittelschulen, einen niedreren Grad von Reflexion aber kann man nicht zur Grundlage der Bildung machen; hierfür muss man sich vielmehr nach solchen Gegenständen umsehen, die das was sie leisten auch ganz leisten, und diess sind in dem Umfange unsrer Schulen jene beiden Gegenstände, da die Mathematik in Anstalten welche nicht einem ganz speciellen dem entsprechenden Fach dienen sollen bekanntlich nie zum Hauptgegenstand gemacht, d. h. auf sie niemals die Bildung eigentlich gegründet werden kann. Um jene beiden Gegenstände herum werden sich also die neueren Sprachen nebst Mathematik gruppiren und weiter Geographie und Zeichnen den Kreis schliessen. — Was die Unterrichtsmethode betrifft, so ist, wie sich von selbst versteht, auch in den Mittelschulen daran festzuhalten, dass nicht nur Kenntnisse überliefert werden sollen, sondern dass es auf Bildung ankommt, nur werden bei einigen Gegenständen einige Modificationen der oben beschriebenen Methode eintreten müssen, welche durch

die grössere Rücksicht auf die künftige unmittelbare Anwendung des Empfangenen im praktischen Leben und auf den Mangel einer weiteren wissenschaftlichen Fortbildung für den grösseren Teil der Schüler geboten sind.

Ich gehe sogleich über zur Verteilung des Lehrstoffs auf die einzelnen Klassen, woraus auch das in jedem Gegenstande zu erreichende Ziel von selbst hervorgehen wird. Zur leichteren Uebersicht bemerke ich im Voraus, dass für den gesamten Lehrcursus acht Jahre in Aussicht genommen sind, vom vollendeten neunten bis zum vollendeten siebenzehnten Jahre; die Schule soll aus acht Klassen bestehen, der Aufenthalt in jeder also ein Jahr dauern. Auch diese Ansätze werden sich aus der inneren Einrichtung von selbst rechtfertigen.

1. Den Naturwissenschaften sind in den untern drei Klassen, Sexta Quinta und Quarta, wöchentlich sechs, in Unter- und Ober-Tertia, Unter- und Ober-Secunda und Prima acht Stunden zugewiesen. Die Methode des Unterrichts ist durchaus dieselbe wie auf den Gymnasien, nur dass auch im Einzelnen eine gewisse Vollständigkeit zu erreichen ist, was bei jener Stundenzahl auch möglich sein wird, wenigstens dass wo diess nicht möglich sein sollte diejenigen Gebiete welche für das praktische Leben die grössere Wichtigkeit haben bevorzugt werden. Auch hier wird in Sexta mit Mineralogie begonnen, in Quinta Botanik, in Quarta Zoologie gelehrt; in Unter-Tertia in drei Stunden Anthropologie, in drei andren Physik und den übrigen zwei Chemie. In Ober-Tertia und Unter-Secunda wird in vier wöchentlichen Stunden Physik und in vier Chemie behandelt, immer so, dass die eigene Tätigkeit in Beobachten und Finden so viel wie nur möglich entwickelt wird. In Ober-Secunda werden vier Stunden auf mathematische Geographie und Astronomie, vier auf eine allgemeine Repetition verwandt, welche letztere wiederum wie auf dem Gymnasium zur Kosmologie in Prima (acht Stunden wöchentlich) hinüberleiten soll. Ich meine, in der festgesetzten Zeit und bei strenger Durchführung der Methode wird sich ein Grad von Bildung und eine Fülle von Kenntnissen erzielen lassen, die, an sich höchst schätzenswert, eine völlig hinreichende Grundlage für das ganze künftige Leben in den entsprechenden Kreisen liefern wird.

2. Von den beiden Hauptforderungen welche oben an den Geschichtsunterricht auf Gymnasien gestellt worden sind darf auch in den Mittelschulen nicht abgegangen werden, also ebenso wie dort muss auch hier die Begründung eines inneren Verständnisses der Geschichte und die genaue Kenntniss der letzten drei Jahrhunderte mit überwiegender Betonung des nationalen Standpunkts angestrebt werden. Denn wir dürfen auch für die mittleren Kreise weder an Gründlichkeit noch an nationaler Gesinnung irgend etwas entbehren, und es muss mit diesen Dingen um so ernster und strenger genommen werden, je weniger uns eine directe Ausbildung des Denkens hier zu Hilfe kommt. Freilich werden wir einige Teile, denen auf dem Gymnasium eine breite Entwicklung gegönnt werden kann, hier etwas beschränken, auch sonst auf den Charakter der Schule Rücksicht nehmen müssen, allein ein Schade für das höchste Ziel darf und wird daraus nicht erwachsen. So soll die Heroensage auf Sexta in vier wöchentlichen Stunden beschränkt bleiben, so dass in einem Semester die griechische, im andren die deutsche durchgenommen wird. In Quinta und Quarta werden die Biographien ebenfalls in vier wöchentlichen Stunden in der oben beschriebenen Weise und Einteilung behandelt, jedoch wird im Anfang, da die Schüler jünger sind, besonders langsam vorgegangen werden müssen, damit der Zweck wirklich erreicht wird. In Unter-Tertia soll in vier Stunden die griechisch-römische Geschichte vorgetragen werden. Die Zeit hierfür ist allerdings kurz bemessen; allein geht man nicht pedantisch auf eine gleichmässige Behandlung aller Abschnitte aus, bringt man namentlich nicht die Zeit hin mit breiten Erzählungen von Begebenheiten die mindestens mehr in der Phantasie der betreffenden Nation als in Wirklichkeit existirt haben, wie z. B. die Geschichte der römischen Könige und manches Folgende, so werden die Schüler auch in der kurzen Zeit erstlich ein Verständnis der einfachen politischen Verhältnisse, ferner aber auch eine hinreichend genaue Kenntniss der Hauptepochen der alten Geschichte erhalten können. Es wird diess um so eher möglich sein, da durch die Biographien und durch die ganze Methode des Unterrichts auf Einprägung von Namen

und Jahreszahlen nicht viel Zeit zu verwenden sein wird. Ausserdem würde es sich vielleicht empfehlen ein angemessenes Geschichtsbuch den Schülern in die Hände zu geben und ihnen die in der Klasse kürzer behandelten Partien für eine (zu controlirende) Privatlectüre zu bezeichnen. — Die Geschichte des Mittelalters muss in diesen Schulen etwas ausführlicher behandelt werden als auf Gymnasien, eine Concession, welche mir in Hinblick auf den Charakter der Schule, der weitere (wissenschaftliche) Geschichtsstudien nach dem Verlassen derselben nicht voraussetzen lässt, notwendig erscheint. Sie soll daher in Ober-Tertia in fünf wöchentlichen Stunden vorgetragen werden, und es muss dem Geschick und Eifer der betreffenden Lehrer überlassen bleiben dem Unterricht das Gepräge der Aeusserlichkeit und blossen Gedächtnisabrichtung so viel wie möglich zu nehmen. In Unter-Secunda würde sich bei derselben Stundenzahl, die auch in den folgenden Klassen bleibt, die neuere Geschichte bis 1648, in Ober-Secunda die bis 1740 und in Prima die bis 1866 bewältigen lassen.

3. Für den Unterricht in der Mathematik sind wöchentlich vier Stunden, von Unter-Secunda an fünf Stunden angesetzt. Die Geometrie soll in Quarta, die Algebra in Unter-Tertia beginnen; so wird es sich erreichen lassen, dass in Ober-Secunda Trigonometrie, in Prima Stereometrie gelehrt werden kann; ebenso wird man in der Arithmetik ausser den Reihen, den Gleichungen zweiten Grades auch noch die Logarithmen in den Unterricht aufnehmen können. Mehr wird nicht zu leisten, aber auch im Allgemeinen nicht nötig sein; denjenigen welche für ihren künftigen Beruf einer weiteren mathematischen Ausbildung bedürfen, soll auf eine andre, unten anzugebende Weise Gelegenheit dazu geboten werden. Uebrigens kann man sich in diesen mathematischen Stunden überwiegend auf die reine Mathematik beschränken, die Anwendung derselben, die allerdings hier vorzugsweise nötig ist, in die Physikstunden verlegen, wo Zeit genug dafür vorhanden sein wird.

4. Die Principien für den Unterricht im Deutschen bleiben für die Mittelschulen die oben bei den Gymnasien entwickelten. Auch hier wird das Mittelhochdeutsche einzu-

führen, auch hier Uebungen im mündlichen Vortrag, daneben aber die schriftlichen in etwas ausgedehnterem Umfange anzustellen sein, ohne dass damit in die bisherige Manier der deutschen Aufsätze zurückgefallen wird. Beschreibungen und Erzählungen werden stäts im Vordergrund zu halten sein; im abhandelnden Stil wird man nicht viel erreichen, dagegen würden Uebungen im Briefstil sehr zu empfehlen sein, wofern man es sich zur strengsten Regel macht dafür nur scharf umgrenzte concrete Themata zu stellen, über welche die Schüler bestimmte Vorstellungen haben und wiedergeben können, ohne in Phrasen und vage Allgemeinheiten geraten zu müssen.

— In Sexta und Quinta werden drei Stunden wöchentlich auf Orthographie und Lesen verwandt, in Quarta und Unter-Tertia zwei auf eingehende Behandlung der Satzlehre, eine auf Lectüre ausgewählter Stücke der beschreibenden und erzählenden Prosa und kleiner einfacher Gedichte. In Ober-Tertia sollen die Schüler eine Uebersicht über die verschiedenen Stilgattungen und Dichtungsarten bekommen, die durch eine gehörig grosse Anzahl von Beispielen in der Art zu erläutern sind, dass man die Schüler selbst zur Auffindung der Unterschiede unter ihnen anzuleiten sucht. Eine Stunde wöchentlich soll auf schriftliche Uebungen verwandt werden. In Unter- und Ober-Secunda beschäftigen sich die Schüler zwei Stunden wöchentlich mit dem Mittelhochdeutschen in der oben angegebenen Weise, zwei Stunden sind auf Uebungen im mündlichen Vortrag und schriftlicher Darstellung zu verwenden; so auch in Prima, wo an die Stelle des Mittelhochdeutschen eine Auswahl von Proben aus der ganzen Litteratur in chronologischer Folge und mit Angabe der wichtigsten litterarhistorischen Notizen treten soll. Eine solche Uebersicht, ebenso wie die obige über die Stilgattungen, erscheint notwendig, um den Schülern für das künftige Leben einen Anhalt und einen Antrieb zu geben sich mit der nationalen Litteratur noch weiter zu beschäftigen; die Schüler der Gymnasien bedürfen weder des einen noch des andern, ihre ganze Bildung und die fortgesetzte Beschäftigung mit Wissenschaften führt sie von selbst darauf.

5. Von neueren Sprachen sind, da eine Ueberhäufung und damit verbundene Ungründlichkeit um jeden Preis zu

vermeiden ist, nur die französische und englische gewählt worden als die für das praktische Leben bei uns notwendigsten. Diese Rücksicht muss auch für die Methode des Unterrichts die massgebende sein, und wir werden uns begnügen müssen, wenn dadurch nicht nach andern Seiten hin Schaden gestiftet wird. Ein solcher würde allerdings entstehen, wollte man für Erlernung der französischen Formen z. B. nicht systematisch und in der gehörigen Reihenfolge vorgehen, sondern Bücher wie etwa die von Plötz und ähnliche anwenden. Auf diese Weise wird der Nutzen den eine klare Grundlage haben kann auch noch verloren, und ich begreife kaum, wie bei Anwendung jener und in Erwägung der mangelhaft entwickelten Syntax, um mich kurz so auszudrücken, und der grossen Einförmigkeit in Wortstellung und Periodenbau von einem grossen bildenden Einfluss dieser Sprache auf Entwicklung unsres Denkens gesprochen werden kann. Das Leben verlangt in diesen Kreisen eine leidliche Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck, wobei so viel wie nur möglich darnach gestrebt werden muss, dass dieser Ausdruck nicht nur eine grammatisch correcte Uebersetzung des entsprechenden deutschen sei, sondern sich mit der Eigentümlichkeit der fremden Sprachen in Anschauungen und Wendungen in Uebereinstimmung befinde. Dieses Ziel wird sich vielleicht auf folgende Weise erreichen lassen:

Mit der französischen als der schwereren Sprache wird in Sexta, mit der englischen in Quarta begonnen. Von Anfang bis zu Ende ist vor Allem darauf zu halten — und hier muss und wird gern die Aufmerksamkeit der Eltern ein wenig helfen —, dass die Schüler keinen Tag vergehen lassen ohne, auch wenn keine bestimmten Aufgaben erteilt sind, wenigstens eine Viertelstunde französisch und englisch zu lesen. — In Sexta werden zwei Stunden wöchentlich auf Formlehre verwandt, desgleichen zwei in Quinta und eine in Quarta: in dieser Zeit muss die gesamte Formlehre bewältigt sein. Die beiden andren Stunden werden in Sexta ausschliesslich verwandt auf Leseübungen, bei welchen nicht übersetzt wird, und so genannte dictées, d. h. man dictirt französisch, zuerst nur einzelne Substantive mit dem Artikel, welche man in den ersten Wochen zuvor buchstabiren lässt bevor sie nieder-

geschrieben werden. Darnach fügt man zu dem Substantiv ein oder mehrere Adjectiva und schreitet so allmählich fort bis zu kleinen Sätzen, in welchen man auch Formen die aus der Grammatik noch nicht gelernt sind keineswegs ängstlich zu vermeiden braucht. Es kommt, wie man sieht, hier hauptsächlich darauf an, dass sich die Kinder an den Klang der Sprache gewöhnen und den mit dem Ohr aufgenommenen Klang der Sprache gemäss im sichtbaren Bilde wiederzugeben lernen. Wie sich von selbst versteht, wird die Bedeutung der einzelnen und verbundenen Wörter den Schülern gesagt, die Sätze werden in der Klasse mündlich und zu Hause schriftlich übersetzt, ausserdem für jede solche Stunde ein kleines französisches Stück abgeschrieben. Diese Uebungen, welche bald ein günstigeres Resultat geben werden, als Viele vielleicht davon erwarten, werden auch in Quinta und Quarta noch in einer wöchentlichen Stunde fortgesetzt, nur dass hier statt der einzelnen Sätze kleine Erzählungen, Fabeln und allmählich immer schwerere Stücke dictirt werden. Man wird auch bei uns die Erfahrung machen, dass durch diese Art des ersten Unterrichts in den Schülern eine Lust an der Sache erweckt wird, welche nicht hoch genug angeschlagen werden kann. In der vierten Stunde wird in Quinta mit einer leichten Lectüre begonnen, wozu ich Beispiels halber die *géographie physique* von Vulliet (3 volumes) vorschlagen möchte *, welche auch weiter in Quarta in zwei wöchentlichen

* Die Vorschläge für die Lectüre in den beiden fremden Sprachen sind meist nach den Ratschlägen sehr vorzüglicher Kenner der Literaturen gemacht; ich citire nach dem Gedächtnis, weshalb ich Ungenauigkeiten zu entschuldigen bitte. Wenn überhaupt, so sind besonders für die hier vorgeschlagene Methode alle Chrestomathien zu verbannen, durch welche man einem Schüler weder das Gefühl eine Aufgabe bewältigt zu haben noch Lust zu eigener freiwilliger Lectüre jemals einflössen wird. Reicht eins der empfohlenen Werke für den Cursus eines ganzen Jahres nicht aus, so wird man leicht ein zweites ähnliches dazu, oder ein grösseres finden. Es soll mit den Vorschlägen überhaupt nur die Richtung der Lectüre angedeutet und als Grundsatz hervorgehoben werden, dass man, namentlich zu Anfang, darauf Rücksicht nimmt, dass die Schüler einen nicht nur nützlichen sondern anziehenden Stoff bekommen. In diesem Sinne würde ich es auch empfehlen, den Schülern, namentlich den älteren, zur Privatlectüre,

Stunden gelesen werden kann. Sie würde dem Unterricht im Hauptgegenstande, den Naturwissenschaften, eine vorzügliche Unterstützung gewähren und gerade durch dieses Hand in Hand Gehen mit bereits Bekanntem den Eifer zu lesen bedeutend erhöhen. — In Unter-Tertia sind der Lectüre drei Stunden wöchentlich gewidmet; für diese Klasse würde sich vielleicht Barthélémy voyage du jeune Anacharsis sehr empfehlen, welche Lectüre hier zum Geschichtsunterricht, wenigstens der einen Hälfte desselben, in einem ähnlichen Verhältniss stehen würde wie die der Quinta und Quarta zu dem in den Naturwissenschaften. Von dem was in der Klasse gelesen ist wird zu Hause eine sorgfältige deutsche Uebersetzung angefertigt, welche aber nur ein Mal wöchentlich im Zusammenhang vorgelesen und corrigirt wird. Auf grammatische und lexicalische Durchnahme des Gelesenen soll die vierte Stunde verwandt werden, und zwar so, dass die Schüler die für die eigentümliche Ausdrucksweise der französischen Sprache wichtigen Beispiele alle, die in grammatischer Hinsicht bemerkenswerten nur bis zu solcher Anzahl excerpiren, dass ein wirkliches Verständniss der Constructionen begründet und in der folgenden Klasse, wo diese Sammlung fortzusetzen ist, eine systematisch abgerundete Uebersicht über die bedeutendsten syntaktischen Erscheinungen der Sprache darauf basirt werden kann. Auch diese Uebersicht soll, wie sich von selbst versteht, nicht etwa vom Lehrer in abstracter Form gegeben, sondern unter Anleitung desselben von den Schülern selbst zusammengestellt werden. In Ober-Tertia soll, ebenfalls in drei Stunden wöchentlich, Voltaire histoire de Charles XII gelesen und zu Hause schriftlich übersetzt werden. Für die zwei Stunden wöchentlich einnehmende Lectüre in Unter-Secunda würde ich Michelet histoire de la révolution française wählen, die Uebersetzung wird nicht mehr durchweg angefertigt, dagegen wird die dritte Stunde wöchentlich zu einer mündlichen Repetition des Gelesenen in französischer Sprache angewandt. Wenn die Schüler sich Anfangs für diese Repetitionen in der Art vorbereiten,

die ihnen nicht dringend genug an's Herz gelegt werden kann, gute Romane zu bezeichnen.

dass sie sich zu Hause Auszüge machen und diese geradezu auswendig lernen, so wird dagegen in dieser Klasse gar nichts einzuwenden sein; hat sich das Organ nur erst an eine fließende Hervorbringung der fremden Laute, ohne ihr Abbild sichtbar vor sich zu haben, gewöhnt, so wird jene Art Vorbereitung bald von den Schülern selbst als zeitraubend und langweilig aufgegeben und gesucht werden den strengen Anforderungen des Lehrers völlig zu genügen. Streng sollen die Anforderungen sein, aber ja nicht pedant; den Schülern ist bei der Wiedergabe ein möglichst freier Spielraum zu lassen, ja jede Emancipirung vom gegebenen Ausdruck recht zu beachten, damit sie auf eigenen Füßen stehen lernen. In Ober-Secunda könnte, sachlich an die Lectüre der vorigen Klasse sehr gut sich anschliessend, Thiers *histoire du consulat* (1 vol.) gelesen werden. Die dritte Stunde soll ebenfalls den mündlichen Repetitionen gewidmet, diese jedoch nicht gar zu selten durch freie schriftliche Uebungen im beschreibenden- oder Briefstil unterbrochen werden. Die Themata für diese sind natürlich nicht hoch zu greifen, vielmehr wird man die bekanntesten Gegenstände zu wählen haben, damit die Schüler mit um so grösserer Sorgfalt an einem nicht nur correcten, sondern wirklich französischen Ausdruck arbeiten können. In Prima sind zwei Stunden wöchentlich für eine ähnliche Auswahl aus der gesamten Litteratur nebst litterarhistorischen Notizen zu verwenden, wie sie oben für das Deutsche bestimmt worden ist. In dieser Klasse wird auch eine mündliche fortlaufende Uebersetzung in der Klasse kaum mehr nötig, dieselbe vielmehr auf besonders schwierige Stellen zu beschränken sein; dagegen würde sich der Lehrer durch entsprechende Fragen davon zu überzeugen haben, dass das Gelesene wirklich verstanden ist. Hierbei wie überhaupt bei dem gesamten französischen Unterricht in dieser Klasse ist ausnahmslos die französische Sprache zu gebrauchen. In der dritten Stunde werden in Prima freie Vorträge über leichte in der Stunde selbst zu stellende Themata gehalten, daneben die schriftlichen Uebungen der vorigen Klasse fortgesetzt.

Die Methode des Unterrichts im Englischen entspricht der für das Französische fast in allen Stücken. Die Form-

lehre wird sich in einer Klasse in zwei wöchentlichen Stunden gehörig einüben lassen, die andren beiden werden in Quarta für die obige Art von dictées benutzt; man wird hier vielleicht etwas schneller vorwärts gehen können, weil die Schüler älter sind, ihre Fassungskraft schon geübt ist. Daher wird man in der Unter-Tertia sogleich eine angemessene Lectüre beginnen können, für welche sich vielleicht Dickens child's history of England empfehlen möchte. Eine Stunde wöchentlich soll noch für dictées bleiben; die Uebersetzung des Gelesenen wird fortlaufend zu Hause angefertigt, daneben aber schon begonnen die eigentümlichen Wendungen der Sprache zu excerpiren. In grammatischer Hinsicht wird hier eine besondere Sammlung kaum nötig sein, das Bemerkenswerte sich bei der Lectüre leicht einprägen lassen. In Ober-Tertia dienen drei Stunden wöchentlich der Lectüre, für welche man gut tun wird Schriften zu wählen, welche den Schülern durch ihren Inhalt Lust machen recht viel auch für sich zu lesen, z. B. die Sachen von Cooper oder Marryat; in der vierten Stunde wird das Gelesene mündlich wiedererzählt, und gerade diess zu tun wird den Schülern viel Freude machen, wenn man jene oder ähnliche Schriften wählt. In Unter- und Ober-Secunda treten neben den mündlichen wieder auch schriftliche Uebungen ein; für jene Klasse würde ich etwa Scott tales of the crusaders, für diese Prescott history of Philipp the second vorschlagen. In Prima werden die Stunden auf dieselben Weise wie oben im Französischen verwandt.

Die Verhältnisse unter welchen ich im Auslande diese Methode neuere Sprachen zu lehren beobachtet habe waren allerdings in mancher Beziehung günstiger als diejenigen welche bei uns im Allgemeinen vorausgesetzt werden dürfen; dafür war aber auch die Zeit in welcher man durch sie mindestens die gleichen Resultate wie die hier gehofften erreichte erheblich kürzer, so dass ich glauben muss, dass das oben bezeichnete Ziel einer leidlichen Fertigkeit im correcten, sprachgemässen mündlichen und schriftlichen Ausdruck sich durch jene Methode auch bei uns sicher wird erreichen lassen — vorausgesetzt natürlich, dass man die Klassen nicht wieder überfüllt und nicht Lehrern diese Arbeit überträgt welche selbst kein lebendiges Verhältniss zur fremden Sprache haben.

6. Ueber den Unterricht in der Geographie habe ich nur zu bemerken dass alles oben über denselben Gesagte hier seine volle Giltigkeit behält. Wenn der Unterricht auf die ersten fünf Jahre beschränkt werden muss, so wird diess dem Gesamtergebnis dennoch keinen grossen Abbruch tun, weil bei dem fortgesetzten obligatorischen Zeichenunterricht die Uebung im Kartenzeichnen nicht so viel Zeit wie auf den Gymnasien in Anspruch nehmen wird. Die Sexta hat das gleiche Pensum wie dort; in Quinta werden ein Semester lang vier wöchentliche Stunden der Geographie von Deutschland, das zweite derjenigen der ausserdeutschen Länder Europa's gewidmet. In Quarta wird in zwei wöchentlichen Stunden die Geographie von Asien, Africa und Australien, in Unter-Tertia die von America gelehrt und in Ober-Tertia zu Europa zurückgekehrt mit Berücksichtigung aller der oben bezeichneten Gesichtspunkte.

7. Der Unterricht im Zeichnen ist für alle Klassen obligatorisch; in Sexta und Quinta können ihm zwei, in Quarta und Tertia drei, in Secunda und Prima wiederum zwei Stunden wöchentlich eingeräumt werden. — Der Unterricht im Schreiben bleibt auf die beiden untersten Klassen beschränkt, weiterhin ist er facultativ wie auch der im Gesang und Turnen.

Wenn der Unterricht in diesem Kreise von Gegenständen nach der angegebenen Methode die ganze Schule hindurch mit dem Mittelmaass von Tüchtigkeit und Gründlichkeit erteilt wird, welches wir menschlicher Weise in Zukunft erwarten dürfen, so glaube ich, dass man an der Bildung der jungen Leute, wenn sie mit dem vollendeten siebenzehnten Lebensjahre in irgend eine praktische Laufbahn der mittleren Kreise eintreten, weder an sich noch in Absicht auf ihren Beruf etwas Wesentliches vermissen wird. Ebenso darf man sich wol auch der Hoffnung hingeben, dass man von Seiten der Militairbehörden denjenigen welche diese Mittelschulen durchgemacht haben die Qualification zum einjährigen freiwilligen Militairdienst schwerlich wird absprechen können, ohne sich einer schreienden Unbilligkeit schuldig zu machen. Denn es hiesse doch wahrlich sich mit Gewalt die Augen verschliessen, wollte man die hier erworbene Bildung nur

um des Mangels einiger unverstandener Brocken Lateins willen für geringer anschlagen als die eines Secundaners der bisherigen Gymnasien und Realschulen. Was nun diese letzteren und alle ihnen ähnliche Anstalten welche eine allgemeine Bildung zum Zweck haben betrifft, so wird es, denke ich, einleuchten, dass ihre Existenz, an sich vom Uebel, neben diesen Mittelschulen völlig überflüssig ist. Denn für welche Berufsart sollen sie künftig nötig sein? Diejenigen welche Naturwissenschaften studiren wollen werden künftig auf den Gymnasien eine hinreichende und gründliche Vorbildung erhalten; ingleichen die künftigen Mediciner und, wie bisher, die Mathematiker (denn in Mathematik haben die Realschulen meines Wissens bisher nirgends mehr geleistet als gute preussische Gymnasien!); für die industriellen und commerciellen Fächer wird, wie bemerkt, die Mittelschule schwerlich etwas zu wünschen übrig lassen, was bei den bisherigen Realschulen nicht vielleicht in noch höherem Grade vermist worden wäre; für die höheren technischen Fächer aber, das Bau- und Ingenieurfach haben unsre Gymnasien vielfach ausgereicht, werden es also sicherlich auch künftig; sollten die Mittelschulen es nicht, so wird dem Mangel völlig durch eine Einrichtung abgeholfen werden, welche unter allen Umständen aus andern Gründen mit diesen Schulen verbunden werden muss.

Dass von den Mittelschulen ein unmittelbarer Uebergang zur Universität in keinem Falle statt finden kann, versteht sich von selbst; es wäre diess allein schon ein ungemeiner Gewinn, den die Beseitigung der bisherigen Realschulen mit sich bringen würde, dass dadurch die leidige Frage über die Berechtigung der ausgebildeten Realschüler zu Universitätsstudien aus der Welt geschafft wird. Es hat diese Frage überhaupt nur aufgeworfen und darüber hin- und hergestritten werden können in einer Zeit, in welcher, wie im Eingange bemerkt, die Begriffe von wahrer Bildung und Wissenschaft und die Ehrfurcht vor der letzteren — die freilich in Geld nicht ausgerechnet werden kann — so Vielen abhanden gekommen sind, in welcher man sich auf den niedrigen Standpunkt verirren konnte, als gehöre zum Ergreifen einer Wissenschaft keine andre Vorbildung als die welche eine

grössere oder geringere Menge von einschlägigen gedächtnismässigen Kenntnissen zu geben vermag. In wiefern Gymnasien und Universitäten selbst zur Entstehung und Verbreitung so grosser Irrtümer beigetragen haben, soll hier nicht wiederholt werden; dagegen muss man darauf dringen, dass in Zukunft mit der unnachgiebigsten Zähigkeit daran festgehalten wird, dass zu wirklichen fachwissenschaftlichen Studien nur solche zugelassen werden, welche sich den oben bezeichneten Grad höchster geistiger Bildung angeeignet haben. Nun fragt es sich, ob diess ohne eine ausgedehnte und eindringende Beschäftigung mit den alten Sprachen in der angegebenen Weise möglich sei, ob also solchen welche weder ein Gymnasium besucht noch privatim den gleichen Bildungsgang durchgemacht haben in irgend einem Falle der Zutritt zu wissenschaftlichen Fachstudien und Allem was damit für später zusammenhängt zu gestatten sei. Theoretisch die Möglichkeit leugnen zu wollen wäre Torheit, denn wer will alle Wege auf denen der Geist sich emporarbeiten kann so pedantisch ausrechnen! Fassen wir sogleich die Sache in Bezug auf diejenigen welche künftig die volle Bildung der Mittelschulen erhalten haben werden, so halte ich die Erwerbung jenes Grades geistiger Bildung immer noch für sehr schwer, aber für ganz unmöglich halte ich sie nicht. Ein Unterschied, wenn man will, ein gewisser Mangel wird freilich wol bleiben: eine einseitig beschränkte Richtung des Denkens, und darum wird der Staat später auch stäts einen Unterschied zwischen der einen und andern Klasse von Candidaten zu machen berechtigt und, um der Sache willen, verpflichtet sein. Es kann nämlich doch nur an die Fälle hier gedacht werden (die allerdings gut eintreten können und auch eintreten werden), dass sich bei einem Schüler der Mittelschule im Lauf der Zeit geistige Fähigkeit, Trieb zu geistiger Beschäftigung und Liebe für den einen oder andern der vorgetragenen Gegenstände über Erwarten entwickelt und daraus der Wunsch entsteht, in dem betreffenden Fach eine höhere Erkenntnis zu erreichen und, wo möglich, eigene Tätigkeit zu üben. Unter diesen Bedingungen aber scheint es mir auch gerade nur möglich die notwendigen Bedingungen für in Universitätsstudium zu erfüllen und notwendig von Seiten

der Schule dazu die Hand zu bieten. Diess wird am besten durch eine Einrichtung geschehen, die, in der Theorie ebenfalls keineswegs neu, darin besteht, dass zu den Mittelschulen, wenn nicht in allen Städten wo solche existiren, so doch in den grösseren, noch zwei Fortbildungsklassen gefügt werden, die man auch mit dem Namen eines Proseminars bezeichnen könnte. In diesen werden nun nicht etwa die sämtlichen in den Unterrichtsplan der Mittelschulen aufgenommenen Gegenstände weiter gelehrt, sondern sie sind nur für Mathematik Naturwissenschaften Physik Chemie und Zeichnen bestimmt und zwar so, dass die Schüler auch unter diesen Gegenständen entweder Mathematik Physik und Chemie oder Naturwissenschaften Physik und Chemie wählen können, wenn sie nicht an allen Theil nehmen wollen, wie auch die Theilnahme am Zeichnen facultativ bleibt. Die Aufgabe dieses Proseminars wird hauptsächlich die sein, in zwei Jahren durch eine eingehendere, die Reflexion mehr herausfordernde und übende Behandlung der Gegenstände in den Schülern den erforderlichen Grad von Denktätigkeit und Gewandtheit auszubilden. Nur für die Mathematik wird auch eine Ausdehnung des Umfangs nötig sein, indem jedenfalls der Standpunkt eines Abiturienten eines Gymnasiums erreicht werden muss. Wie bemerkt, halte ich diese Arbeit für sehr schwer und will keineswegs für das Gelingen in allen Fällen garantiren; allein in manchen wird es eintreten, und auch nur wenige würden die Mühe schon hinreichend lohnen. Gewiegte Fachmänner werden Mittel und Wege besser zu finden wissen, als ich sie angeben kann. Das aber könnte immerhin nicht gestattet werden, dass die Schüler welche diesen höheren Coursus durchgemacht ohne Weiteres zur Universität entlassen würden, während ihrem Uebergang zu landwirtschaftlichen-, Bau-, Berg- und Forstakademien sowie zum Postfach schwerlich ein berechtigtes Hindernis entgegengesetzt werden könnte; vielmehr hätten sie sich gemeinschaftlich mit solchen welche auf ganz privatem Wege sich die Vorbildung zu erwerben gesucht ein Examen vor einer von der betreffenden Facultät der Universität welche sie zuerst zu beziehen wünschen zu wählenden Commission zu bestehen. Wollten nun solche welche nach dieser Vorbildung die nötigen Studien — natür-

lich nur des betreffenden Fachs — gemacht haben sich später z. B. der paedagogischen Laufbahn zuwenden, so hätten sie, wie sich von selbst versteht, die paedagogischen Studien ebenfalls zu machen und würden dann die Qualification wiederum an Mittelschulen zu unterrichten erlangt haben. Denn dass sie für eine Anstellung an Gymnasien nicht geeignet sein würden, leuchtet von selbst ein, wenn man sich nur einen Augenblick den gesamten oben beschriebenen Organismus derselben vorstellt. Ebenso bedarf es kaum eines Wortes, dass für Sprach- und Geschichtsstudien den Mittelschulen keine Fortbildungsklassen gegeben werden können, da für jene durchaus eine der Gymnasialbildung völlig gleichkommende Vorbildung nötig ist. Wollen Schüler der Mittelschulen sich diese nebenher oder später privatim oder durch Zurückkehren in eine untere Gymnasialklasse erwerben, so wird Niemand sie daran hindern; im ersteren Falle würden sie ebenfalls ein Examen beim Betreten der Universität abzulegen haben.

Ich muss noch kurz auf zwei Meinungen eingehen, welche sich sei es öffentlich sei es privatim geltend gemacht haben. Die eine ist die, dass der öffentliche Unterricht so einzurichten sei, dass die Schüler welche sich dem einen oder andern zuwenden wollen alle zusammen in ein und derselben Schule, die wo möglich zugleich auch Elementarschule wäre, etwa bis zum vollendeten zwelften Jahre unterrichtet würden und sich dann erst nach den verschiedenen Richtungen hin theilen: auf diese Weise gienge bis zu einem gewissen Punkte die ganze Nation durch dieselbe Schule, und diese Gemeinsamkeit des Unterrichts während der ersten sechs Jahre werde ein erhöhtes Nationalbewusstsein und ein kräftigeres Zusammenhalten der verschiedenen Kreise hervorbringen; ferner würde dadurch den Eltern die Möglichkeit eröffnet sich für den künftigen Bildungsgang der Knaben nicht eher zu entscheiden, als bis sich eine irgendwie bestimmte Neigung oder Anlage zeige. Ich gestehe gern zu, dass eine solche Einrichtung in der Theorie viel Verlockendes haben kann, und würde auch dafür halten, dass um des bezeichneten Gewinnes willen manches Opfer zu bringen sei, allein ich muss fürchten, dass erstlich dieser Gewinn in der Praxis sehr viel geringer

ausfallen wird, ferner aber dass solcher Einrichtung durch die entschiedene und auch keineswegs schlechthin zu verwerfende Abneigung der höheren Kreise ihre Kinder in eine solche allgemeine Schule zu schicken unüberwindliche Schwierigkeiten erwachsen würden, endlich aber dass sie namentlich für die spätere Gymnasialbildung höchst nachtheilig wirken würde, weil mit dieser erst nach vollendetem zwelften Jahre zu beginnen viel zu spät und darum völlig unstatthaft ist. Man müsste, um diesen letztern Uebelstand zu beseitigen verlangen, dass sich die künftigen Gymnasiasten neben der Schule privatim bereits Kenntnisse in den alten Sprachen aneigneten; damit selbst aber wäre wenig geholfen, denn erstens müssten die Eltern sich dann ja doch schon früher als mit jenem Alter der Kinder entscheiden, ob diese einem Gymnasium oder einer Mittelschule überwiesen werden sollen, was jene Einrichtung gerade vermeiden wollte, ferner würde die private Vorbildung sehr ungleich ausfallen, drittens kommt es aber überhaupt nicht nur auf Erwerbung von Kenntnissen in den alten Sprachen an, auch nicht bis zum vollendeten zwelften Jahre. Ich denke, eine genauere Erwägung der oben beschriebenen Organisation sowol der Gymnasien wie der Mittelschulen wird Jedem die Unmöglichkeit eines Zusammenwerfens bis zu irgend einer Stufe erweisen, und nur unter der Voraussetzung einer völlig andren Einrichtung jener, die zuerst gegeben werden müsste, könnte man auf einen solchen Gedanken zurückkommen. In den Fällen aber wo Eltern zu der Erkenntnis eines Misgriffs in der Wahl der Bildungsanstalt und somit der Notwendigkeit eines Wechsels gelangen würde, da sich jene nicht allzuspät in der Regel einstellen wird, sich ein Uebergang von einer zur andern Art mit einigem Zeitaufwande stets ermöglichen lassen; auch wird bei unsrer Art von Mittelschulen ein Uebergang von einem Gymnasium zu einer solchen nur sehr vorurtheilsvollen und ehrsüchtigen Eltern noch als eine Degradation erscheinen.

Von ganz andern Principien geht die andre Meinung aus, welche auch im Resultat nur zum Teil mit jener übereinstimmt. Die Vertreter dieser Meinung behaupten sehr mit Recht, dass verschiedene Unterrichtsziele sich nur in verschiedenen Unterrichtsanstalten auf die angemessenste Weise

erreichen lassen, aber sie meinen, in kleinen Städten sei es dennoch wol statthaft, dass ein und dieselbe Anstalt zugleich Gymnasium, Real-, Mittel- und Elementarschule sei — Mittelschule nicht in unsrem sondern dem oben angeführten andren Sinne —, und man dürfe sich da nicht daran kehren, dass auf diese Weise für jedes Unterrichtsbedürfnis weniger geleistet würde als sonst wol geleistet werden könnte, aus folgenden Gründen: die Kinder auswärts erziehen und unterrichten zu lassen verursache den Eltern schwere Kosten, die Erziehung in der Familie bei Vater und Mutter sei besonders bei uns in Deutschland stäts ganz besonders geschätzt worden, deshalb habe jede Stadt die dringendste Veranlassung für die geistige und körperliche Ausbildung aller ihrer Angehörigen zu sorgen so gut ihre Kräfte es irgend erlaubten; da es nun aber in kleinen Städten völlig unmöglich sei für jedes Unterrichtsbedürfnis eigene Schulen zu errichten und zu unterhalten, so müsse man mit den geringeren Resultaten die sich durch eine Alles umfassende Anstalt erreichen liessen zufrieden sein. Das Endresultat allein muss uns schon gegen diese Schlusskette höchst bedenklich machen: man soll sich nicht daran kehren, dass auf solchen Anstalten die Alles in Allem sein sollen für jedes Unterrichtsbedürfnis weniger geleistet wird als sonst geleistet werden könnte, d. h. als sonst auf den für das entsprechende Bedürfnis besonders errichteten Anstalten auch geleistet wird? dass also z. B. die ganze Zahl von Schülern die von solchen Schulen in ihrer Eigenschaft als Gymnasien zur Universität kommen eine geringere Bildung für die Wissenschaft und den künftigen Beruf als Staats- und Kirchenbeamte mitbringen als andre? Verschlägt diess wirklich so wenig, dass es kein Gewicht in die Wagschale der Erwägungen werfen kann? Und warum soll man sich daran nicht kehren? Der letzte Grund ist der, damit die Eltern die Kinder im Hause behalten und ohne schwere Kosten ihnen die so genannte höhere Bildung gewähren können. Also Kosten sollen ihnen nicht zugemutet werden, wol aber darf man ihnen sagen: ihr wohnt in einer kleinen Stadt, also habt ihr euch zu begnügen, wenn eure Kinder weniger gut ausgebildet werden für welchen Beruf es auch sei und nicht darnach zu fragen, ob dieser Mangel ihnen nicht viel-

leicht innerlich und äusserlich ihr ganzes Leben lang nachgehe? Das kann doch unmöglich richtig sein, und ich möchte mich fast überzeugt halten, dass weder die Vertreter jener Meinung selbst in allem Ernste noch das gebildete Publicum so denkt, denn es würde zeigen dass der realistisch-materialistische Zug der Zeit, dem entgegenzuarbeiten die Erzieher doch vor Allen berufen sind, uns in der Tat bereits von der Höhe idealer Auffassung von Erziehung und Unterricht und Bildung etwas herabgebracht hat. Den letzten Grund nämlich jener Schlusskette müssen wir für ganz unzureichend halten, den nämlich, dass jede Stadt die dringende Veranlassung habe für aller Angehörigen Bildung zu sorgen, d. h. Jedermann Gymnasium, Realschule, Mittelschule vor die Türe zu setzen, damit er nur ja keine Opfer für die Erziehung zu bringen hat, damit das Söhnchen nur ja bis zum neunzehnten oder zwanzigsten Jahre bei der Mama bleiben kann. Es muss für eine Täuschung erklärt werden, wenn man glaubt, wahrer Familiensinn und wahre Bildung würden auf diese Weise gefördert. Die Söhne sind sonst mit zwölf bis vierzehn Jahren aus dem Hause gekommen und haben auf eigenen Füßen sich durchschlagen gelernt: wer hat bemerkt, dass, seitdem sie bis zur Universitätszeit zu Hause bleiben, Familiensinn und Familienleben sich vertieft hätten, nicht vielmehr allenthalben die Beweise vom Gegenteil bekommen? Wie es aber mit der Zunahme wahrer geistiger Bildung steht ist oben ausgesprochen worden: ich will mich mehr freuen als irgend Jemand, wenn ich widerlegt werde. Unter jetzigen Verhältnissen muss vielmehr darnach gestrebt werden, dass die Söhne aus dem Hause kommen; erzieht man nur dieselben ordentlich bis zu dem Alter wo diess nötig wird, so werden sie die Anhänglichkeit und den Sinn für die Familie in erhöhtem Grade bewahren. Nun aber die Kosten! Sollen die Bewohner der kleinen Städte zu solchen Opfern verurteilt sein wie die auswärtige Erziehung der Kinder sie erheischt, während die Bewohner grösserer und grosser Städte von solchen ganz verschont sind? Ich meine, die Opfer und Genüsse sind ziemlich gleich verteilt: der Grossstädter entbehrt des Opfers für die Erziehung der Kinder, dafür hat er den Genuss haarsträubender Wohnungspreise und entsprechen-

der Steuern! der Kleinstädter weiss von solcher Ueberfeinerung der Lebensgenüsse noch nichts, dafür hat er für die Kinder Opfer zu bringen: ich, nach meinem Geschmack, würde allerdings lieber, wenn ich die Wahl hätte, jährlich einige hundert Taler für die Erziehung meines Sohnes als für Miete geben! Aber diess ist nicht die einzige Erwägung. Ich habe früher bereits darauf hingewiesen, dass in Berlin das blosse Belieben der Eltern als Grund der Aufnahme der Kinder in die Gymnasien diesen letzteren ganz erheblich geschadet hat; dieser Schaden — es ist einer der vorzüglichsten — wird wahrlich nicht beseitigt, wenn man dem Leichtsinne in dieser Hinsicht immer leichteres Spiel macht und weiteres Gebiet einräumt. Müste es nicht als ein grosser Gewinn für das allgemeine Beste im höchsten Sinne des Worts angesehen werden, wenn die Erringung der höchsten geistigen Bildung und die Fähigkeit unmittelbar dem Staate zu dienen wieder als Etwas betrachtet würde, das grosser Opfer wol wert ist, darum aber auch die ernsteste Prüfung aller Umstände, insbesondere der Fähigkeiten des Kindes fordere? Je kleiner nun die Stadt, um so weniger Kinder werden im Durchschnitt vorhanden sein, bei denen es als ein Verlust für Wissenschaft und Staatsdienst angesehen werden muss, wenn sie diesen sich nicht widmen, und wiederum unter diesen noch weniger, deren Eltern absolut ausser Stande wären das der Sache würdige Opfer zu bringen: für diese ganz wenigen hat sich stäts ein Ausweg gefunden und wird sich auch später finden; welche Eltern aber das Glück haben besonders fähige Kinder und zugleich die nötigen Mittel zu besitzen, die sollen nur auch das Opfer bringen. Dieses Opfer aber näher betrachtet, so ist vor Allem ja durchaus nicht nötig — was manche Leute zu glauben scheinen —, dass, wenn die Söhne aus dem Hause sollen, es sogleich die Hauptstadt des Landes, der Provinz oder des ganzen Reichs sein müsse wo sie ihre Ausbildung erhalten; auch bei der notwendigen und hoffentlich von selbst sich machenden Reduction der Zahl der Gymnasien werden immer noch genug vorhanden und die Verhältnisse der betreffenden Städte immer noch von der Art sein, dass die Erziehung auswärtiger Kinder daselbst nicht excessive Kosten verursachen wird. Ferner aber wäre es

durchaus nicht unmöglich die Opfer der kleinen und grösseren Städte wo es nötig ist noch mehr auszugleichen, sobald erst eine selbständige Verwaltung der kleineren und grösseren Territorien, also z. B. der Kreise und Provinzen in Preussen, eingeführt ist. Alsdann nämlich könnten die Einwohner des Ortes an welchem das Gymnasium ist zur Unterhaltung desselben ganz erheblich stärker herangezogen, den andern Städten dagegen, die zu dem Bezirk des Gymnasiums gehören, die entsprechende Erleichterung gewährt werden. Für Mittelschulen in unsrem Sinne werden auch kleinere Städte schon die gehörige Schülerzahl aufbringen und so die zur Errichtung und Unterhaltung derselben nötigen Kosten gedeckt werden.*

Wenden wir uns nun endlich zu der Frage, wie die ganze im Vorstehenden in Grund- und Umrissen beschriebene Reform des höheren und mittleren öffentlichen Unterrichts praktisch ein- und durchgeführt werden kann, so wird es keiner langen Auseinandersetzung bedürfen, dass mit Gesetzen und Verordnungen in Pausch und Bogen noch nichts getan sein würde, dass eine solche Reform vielmehr eine Sache mühevoller Arbeit und langer allmählicher Entwicklung ist. Wollen wir uns durch eine Einsicht in die Schwierigkeit des Werks und die Notwendigkeit langer Anstrengungen abschrecken lassen, so können wir freilich nichts Andres tun als in stumpfer Resignation die Hände in den Schoss legen und die Dinge laufen lassen wie sie eben laufen, höchstens hier ein wenig ändern und da ein wenig und uns in den Traum wiegen, dass darin die Summe aller nötigen Reformen beschlossen sei. Aber ich glaube nicht, dass wir eine solche Stimmung gegenüber den hier angeregten Fragen zu befürchten haben: die Nation hat neuerdings auf andern grossen Gebieten des Lebens bewiesen, dass sie weder Schwierigkeiten scheut, noch in un-

* Ich übergehe hier Anstalten wie sie in Süd-Deutschland noch existiren, die teils einen Teil des Gymnasialcursus in sich fassen, teils über das Gymnasium hinausgehend ein Mittelding zwischen Gymnasium und Universität sind. Sollen diese künftig beibehalten werden, wie es wenigstens für jene wahrscheinlich ist, so wird man aus allem bisher Gesagten leicht die Mittel finden, wie auch sie in dem hier geforderten Sinne reformirt werden können soweit es nötig ist.

geduldigem Drängen die naturgemässe Entwicklung der Dinge zu stören trachtet; sollte sie nicht auch Mut und Ausdauer genug besitzen, um die nahe Gefahr eines Herabsinkens von der Höhe der allgemeinen geistigen Bildung — und ich verstehe darunter hier die Bildung des ganzen Menschen — durch ein ernstes Zusammennehmen aller Kräfte und ein vom vollen, klaren Bewusstsein geleitetes Hineinsteuern in das rechte Fahrwasser zu bannen? Denn fürwahr, aller militärische und politische Glanz, so sehr wir Alle uns daran zu freuen und zu erheben Ursache haben, kann uns vor jener Gefahr nicht beschützen; sie liegt auf einem Gebiete wohin der Arm jener Mächte nicht reicht; doch schleicht sie langsam und unbemerkt heran und beginnt unter der Erde die tiefsten Wurzeln des nationalen Lebens zu zernagen: noch steht der Baum und grünt — wie lange aber wird er den Stürmen trotzen? Bedenken wir aber, wie lange und schwer die Nation nach dem Ideal der politischen Einigung Kraft und Freiheit gerungen hat, so dürfen wir wol sagen, dass die Lösung der Aufgabe welche wir hier in's Auge gefasst haben bedeutend weniger Zeit in Anspruch nehmen wird. Denn wenn auch heute noch alle culturhistorischen Entwicklungen, so bald sie tiefe Wurzeln schlagen sollen, langsam vor sich gehen, so bedürfen sie doch nicht mehr so langer Zeit wie ehemals, weil das Bewusstsein sich jetzt schneller Klarheit verschafft über die zu erreichenden Ziele, die Mittel dazu schneller erkennt und entschlossener ergreift und in dem Allen Mitteilung und Austausch von Gedanken unendlich viel schneller in's Werk zu setzen ist als sonst. Immerhin aber würde ich, auch wenn man mit gutem Willen und rüstiger Energie die Sache von vielen Seiten her in Angriff nähme, die wirkliche Durchführung erst in zwanzig bis fünf und zwanzig Jahren zu vollenden für möglich erachten. Diese Dauer ist angenommen in Rücksicht auf die Gymnasien, für welche, wie oben bereits bemerkt, erst die Lehrkräfte in genügender Menge gebildet werden müssen. So ist auch schon gesagt worden, dass eben deshalb die Durchführung der vorgeschlagenen Einrichtungen bei den Universitäten beginnen muss. Dass man auch hier auf erhebliche Schwierigkeiten stossen wird ist mir keinen Augenblick zweifelhaft; allein

man wird doch im Allgemeinen voraussetzen müssen, dass bei den Männern welche an der Spitze der intellectuellen Bildung stehen sollen und stehen, nicht nur der gute Wille — denn an diesem zu zweifeln haben wir auch bei den Gymnasialkreisen keine Veranlassung —, sondern auch die Fähigkeit den Unterricht in der neuen oben vorgeschlagenen Weise einzurichten gefunden werden wird. Gehen die Universitäten und mit ihnen die Examinations-Commissionen mit dem Beispiel voran, so wird in verhältnismässig kurzer Zeit schon viel ausgerichtet werden können, und wir würden im Laufe weniger Jahre zunächst schon Lehrkräfte gewinnen, mit welchen an die Einrichtung von Mittelschulen gegangen werden könnte. So würde von den beiden Enden her gemeinsam dem Centrum, den Gymnasien, zugearbeitet werden; denn die Existenz der Mittelschulen würde, wofern das geleistet wird was wir oben vorausgesetzt haben, dem Wiederemporkommen der Gymnasien ganz allein schon sehr förderlich sein, indem wenigstens ein grosses Hindernis desselben, die Ueberfüllung der Klassen mit Schülern, deren Beruf in den mittleren Kreisen liegt, fortgeräumt werden würde. Nun ist freilich oben ausgesprochen worden dass die Staaten ihrerseits viel tun müssen, damit wir zu dem vorgesteckten Ziele gelangen können, und davon soll auch hier kein Wort zurückgenommen werden; aber mit dieser Forderung ist nicht gesagt, dass man mit dem Beginn der Reformen in den Unterrichtsanstalten etwa warten solle, bis der Staat erst das Seinige getan hat. Zu den für die Universitäten nötigen Einrichtungen würde er sich vielleicht auch bald verstehen, wenn die Universitätslehrer einmal mit idealer Aufopferung und rücksichtslosem Ergreifen des Besseren, wofern es das Bessere ihnen zu sein scheint, an die praktische Lösung der Aufgabe herangegangen wären. In einen Conflict mit bestehenden staatlichen Einrichtungen wird man also zunächst nicht geraten; kommt aber die Zeit, wo das Neue an das Alte anstösst, so wird sich vielleicht auch der Staat von der höheren Qualität des Neuen überzeugt haben und selbst an die entsprechende Umänderung des Alten Hand zu legen bereit sein.

Doch ich will in diesen Erörterungen nicht fortfahren. Ich weiss nur zu gut, dass derjenige welcher sich in einen

Gedanken eingelebt hat keineswegs immer auch der ist, welcher vom Studirzimmer aus die besten Mittel ihn praktisch auszuführen anzugeben vermöchte, und da es, wie schon oben mehrfach bemerkt, überhaupt nur darauf ankam durch Auseinandersetzung dessen was mir einer Reform bedürftig und zur Erreichung einer nationalen Bildung in unsrem Sinne erforderlich und zweckmässig schien einen Anstoss zur erneuten Prüfung des Gegenstandes zu geben, so kann ich mich mit dem Gesagten füglich bescheiden. Der erste Schritt welcher getan werden muss ist meines Erachtens der eine gegenseitige Verständigung herbeizuführen. Ich würde es daher für das Beste halten, wenn diejenigen Regierungen Deutschlands welche eine Aenderung des öffentlichen Unterrichts nach den angegebenen Richtungen hin für notwendig erachten eine gemeinschaftliche Commission einsetzen, zu welcher sie etwa aus ihrer Mitte die Decernenten für das Unterrichtswesen und aus allen höheren paedagogischen und wissenschaftlichen Kreisen die gediegensten Männer beriefen, um sei es auf der oben gegebenen Grundlage sei es auf einer vielleicht ganz neuen, die eine bessere Garantie für Erreichung alles Notwendigen bietet, zu verhandeln und gemeinsame Resultate für Theorie und Praxis zu erzielen. Dieser Commission würden auch alle sonstigen Aeusserungen von Sachverständigen, welche die Regierungen gut tun würden in möglichst grosser Anzahl zu provociren, zur Prüfung, respective Verarbeitung zu überweisen sein.

Ich habe zu Anfang die Absicht ausgesprochen meine Betrachtungen auf den öffentlichen Unterricht der höheren und mittleren Kreise zu beschränken, die Erziehung innerhalb der Familien dagegen auszuschliessen soweit die Besprechung jenes es zuliesse. Es gibt aber noch ein Gebiet der Familienerziehung, auf welches der Staat augenblicklich durch die Schule einen erheblichen Einfluss ausübt, dessen sich meiner Ansicht nach allerdings die Familien am besten wieder ganz und gar bemächtigten, das ich deshalb auch nur ganz kurz hier anhangsweise berühren will: der Unterricht der Mädchen,

der künftigen Frauen und Mütter. Es ist nicht nur das Streben nach Vollständigkeit welches mich zu einer Besprechung dieses Gegenstandes bewegt, denn um dieser allein willen hätte ich mein inneres Widerstreben dagegen vielleicht nicht überwunden; es ist vielmehr die tiefe und feste Ueberzeugung, dass der grössere Teil aller noch so guter Arbeit an der Bildung der Männer wieder verloren geht, wenn die der Frauen nicht in andre Bahnen einlenkt, es ist der lebhafteste Wunsch wenn auch nur ein meinen schwachen Kräften entsprechendes ganz kleines Teilchen dazu beizutragen, dass diess geschehe. Denn wenn irgendwo, so wird es auf diesem Gebiete dem Einzelnen beinahe unmöglich sein Etwas auszurichten, erachte ich doch die Schwierigkeiten welche dem ganzen Gemeinwesen, dem Staate bei einem Versuche erwachsen werden für ganz ungeheuer, und dass sie diess in der Tat sind, wird Niemand verkennen der nur einen Augenblick die Elemente mit welchen wir und gegen welche wir zu operiren haben in Erwägung zieht. Hier also muss und wird auch meine theoretische Arbeit ganz gewiss kleines Stückwerk bleiben, aber — ein Anfang muss gemacht werden!

Ich weiss nicht, wie lange und wie weit verbreitet der Satz ist, dass alle diejenigen Nationen, in welchen das Weib im Allgemeinen mehr wert ist, einen höheren Culturstandpunkt, Alles in Allem gerechnet, einnimmt als der Mann, im Verfall begriffen sind; nach den Erfahrungen welche Freunde von mir und ich selbst im Auslande, besonders in Holland und Frankreich gemacht haben bin ich allerdings durchaus bereit jenen Satz zu unterschreiben. Müssen wir nun der Wahrheit gemäss sagen, dass bei uns in Deutschland dieses noch keineswegs das herrschende Verhältnis ist, so würde diess allerdings ein Grund sein uns noch zu freuen, aber durchaus kein Grund, wie manche Liebhaber von flacher Consequenzmacherei behaupten könnten, die Frauen auf ihrem gegenwärtigen Standpunkt zu belassen — unsre Freude würde sonst sicherlich bald in grosses Leid verwandelt werden. Allein ob consequent oder nicht: unser Trieb nach allen Richtungen hin vorwärts zu schreiten genügt ganz allein schon uns zu nötigen an der Weiterentwicklung, der

Hebung des weiblichen Geschlechts fort und fort aus allen Kräften zu arbeiten.

Jedermann weiss, wie grosse Anstrengungen in neuester Zeit allenthalben und auch bei uns in Deutschland an diese Arbeit gesetzt worden sind und fortgesetzt werden: gerade deshalb wäre es vielleicht der Mühe wert sich zu besinnen, ob die ergriffenen Mittel in Wahrheit die richtigen sind, ob auch nicht etwa, was menschlicher Weise bei einem enthusiastischen Streben nach einem bestimmten Ziele ja passiren könnte, auf der einen Seite ebenso viel oder mehr geschadet wird als auf der andern genützt. Die Bestrebungen für Hebung des weiblichen Geschlechts in der neuesten Form und Heftigkeit sind nicht deutschen Ursprungs: ist man bei ihrer Herübernahme nicht vielleicht etwas zu hastig verfahren? hat man Ziel und Mittel und ihr gegenseitiges Verhältniss nicht vielleicht zu schnell adoptirt, ohne sich von ihrer tieferen Beschaffenheit gehörig Rechenschaft gegeben zu haben? Ich begnüge mich mit diesen wenigen Fragen, da ich weder Beruf noch Kraft fühle hier das gewaltige Thema der Stellung des weiblichen Geschlechts vorzunehmen und nicht der Meinung bin, dass es sich zu einer Behandlung eignet welche etwa einem neuen Wahlgesetz oder einem grossen Eisenbahnproject angemessen sein würde. Meine Absicht ist einzig die, das was die Schule in den mittleren und höheren Kreisen nach dieser Richtung hin gethan hat und tut einer kurzen Prüfung zu unterwerfen, da es mir scheinen will, als habe man dabei die gegebene natürliche Grundlage verlassen. Was ich als diese ansehe wird aus dem Folgenden genügend hervorgehen.

Dass die höheren Töcherschulen, welche in immer grösserer Anzahl von Gemeinden und Privatleuten errichtet und in ihren Leistungen scheinbar immer höher getrieben werden, ihre Aufgabe doch nicht recht erfüllen scheint sich dem allgemeinen Bewusstsein nach und nach aufzudrängen; wenigstens wüste ich nicht, welchen Sinn es sonst haben sollte, wenn man, wie die Zeitungen berichteten, vor einiger Zeit in Berlin einen Preis demjenigen ausgesetzt hat der die Mängel der höheren Töcherschulen am besten darlegen würde. Ich weiss nicht, ob diese Preisaufgabe (deren Aufstellung ein

böswilliger Satiriker als höchst komische Selbstironie verspotten könnte) bereits gelöst ist, muss mich also der Gefahr aussetzen noch einmal zu sagen was vielleicht schon gesagt und besser gesagt ist. Diejenigen Mängel, welche mir die wesentlichen zu sein scheinen, wird man abzustellen kaum im Stande sein, und darum muss ich bekennen: ich halte für den Hauptfehler der höheren Töchter-schulen ihre Existenz, denn alle übrigen dürften mit ihrer Existenz, wenn ich nicht irre, unzertrennlich verbunden sein. Der Hauptübelstand ist nämlich meiner Meinung nach das Zusammenströmen und Gemeinschaftlich-unterrichtetwerden einer sehr grossen Zahl von Mädchen. Je grösser diese Zahl, um so weniger ist es möglich den Unterricht so einzurichten wie er der weiblichen Natur allein angemessen ist, es ist beinahe notwendig in dieselbe Methode zu geraten welche bisher beim Unterricht von Knaben gewöhnlich befolgt worden ist, eine möglichst grosse Menge gedächtnismässiger Kenntnisse den Schülerinnen beizubringen. Also, so könnte man schliessen, haben wir nur nötig die Methode etwa durch eine solche zu ersetzen, wie sie oben für die Bildung der Knaben auseinandergesetzt ist, dann ist die Existenz der Schulen gerettet und gerechtfertigt, denn sie werden dann leisten was notwendig ist. Mit nichten: wollten wir den Versuch machen, so würden wir nur einen ungeheuren Schritt weiter auf falschem Wege tun, somit das rechte Ziel gewis nicht erreichen, denn jede Uebertragung der Unterrichtsmethode für Knaben auf den Unterricht von Mädchen ist von vorn herein falsch, wofern ihre Angemessenheit für die weibliche Natur nicht ausdrücklich und überzeugend nachgewiesen werden kann. Ich weiss sehr wol, dass ich mit dieser Behauptung gegen das neu erfundene Dogma anlaufe, „dass die Frau zu ganz derselben geistigen Tätigkeit und ganz denselben geistigen Leistungen befähigt sei wie der Mann“. Wie dieses Dogma durch voreilige Schlüsse aus falsch verstandenen Praemissen entstanden ist, das nachzuweisen würde hier viel zu weit führen. Kurz: auf einen so groben Klotz gehört ein grober Keil; einer so dreisten, allem gesunden nüchternen Sinn Hohn sprechenden Verwirrung der einfachsten Grundbegriffe und Grundlagen des mensch-

lichen Daseins kann man auf feine Weise nicht mehr begegnen, und so muss man den Erfindern und Nachbetern jenes Dogmas zurufen: ihr sollt Recht haben, sobald ihr uns in Wirklichkeit das Experiment vorgemacht habt, dass man durch eine, meinetwegen beliebig fortgesetzte, Entwicklung des Organismus des weiblichen Körpers einen männlichen hervorbringen kann, ja auch nur nachgewiesen habt, auf welchem Wege wir zur Möglichkeit dieses Resultats in Hunderten von Jahren gelangen können! So lange jenes Experiment uns nicht vorgemacht, so lange diese Möglichkeit nicht nachgewiesen ist, so lange haben wir Recht den Unterschied zwischen dem weiblichen und männlichen Organismus als einen durchgreifenden und ewigen anzusehen und, in der Theorie so materialistisch wie jene in der Praxis, zu behaupten, dass mit diesem Unterschiede der körperlichen Organisation zugleich der der psychischen gegeben sei, eben so durchgreifend, ebenso unvertilgbar — wie auch alle Erfahrung von Ewigkeit her das bestätigt. Ist dieser Unterschied aber gegeben, so leuchtet es von selbst ein, dass ich jedes, das weibliche wie das männliche, Wesen seiner eigenen Art gemäss entwickeln und behandeln muss, dass ich die natürlich gegebene Grundlage verlasse, wenn ich in Erziehung und Unterricht mit dem einen nur schlechtweg tue wie mit dem andern, dass ich dem weiblichen Geschlecht, statt es zu fördern, gewaltiges Unrecht zufüge und es in Wahrheit herabdrücke, wenn ich es aus seiner Sphäre reisse, ihm durch falsche Behandlung seine wolberechtigte Eigentümlichkeit verkümmere.

Ich spreche in Wahrheit nichts Neues aus, wenn ich sage: allerdings besitzt die weibliche Natur die gleichen Uranlagen wie die männliche, aber in andrem Verhältnis und zu einem unauflöslichen Ganzen mit einander vermischt, und zwar überwiegen in dieser Mischung Empfindung und Gefühl in dem Grade, dass man sie mit gutem Rechte als die eigentlichen Grundelemente bezeichnet hat. Daher: entwickle ich in der männlichen Natur eine Seite vorzüglich oder ausschliesslich und erreiche ich darin das Mögliche, so wird sie nicht nur Etwas, sie wird sehr viel sein und leisten, wenn natürlich auch die ganz fehlende oder höchst mangelhafte

Bildung der übrigen Seiten sich niemals wird verbergen lassen; tue ich dasselbe mit der weiblichen Natur, und ist die eine Seite noch dazu eine der untergeordneteren, wie Gedächtnis oder Verstand, so wird sie nichts sein und verhältnismässig sehr wenig leisten; hier ist einseitige Bildung zwar wol möglich — denn was wird mit moralischer und physischer Gewalthätigkeit bei Kindern nicht möglich! — aber ganz und gar vom Uebel. Will ich bilden, so muss ich das Ganze erfassen, vor Allem auf jene Grundelemente zu wirken und mit diesen und durch diese alle übrigen zu entwickeln suchen. Denn unmittelbar mit Empfindung und Gefühl, mit dem ganzen Wesen ergreift die weibliche Natur die Gegenstände; darum gibt es bei ihr kein Mittelding: wie sie im Urtheil über Personen nicht die Licht- und Schattenseiten sorgsam abwägt und darnach ihr Verhalten zu ihnen einrichtet sondern sie ganz entweder an sich zieht oder abstösst, so auch treten die Gegenstände ganz ihrem ganzen Innern sympathisch oder antipathisch gegenüber, so auch gewinnt man sie durch eine sympathische Meinung und beleidigt sie selbst durch einen Widerspruch, der nur auf die Sache gerichtet des Mannes tiefere Seiten kaum berührt. Durch Unterricht kann man also diese Natur nur bilden, wenn man zuerst sich eine sichere Kenntniss davon verschafft hat, was dieser bestimmten Persönlichkeit sym- und antipathisch ist, und dann die Objecte von der Seite ihr nahe zu bringen versteht, dass sie sich von ihnen angezogen fühlt. Ist dieses Verfahren schon bei einer einzelnen Persönlichkeit eine gar nicht leichte Aufgabe, so ist es, wie Jedermann zugeben wird, mit einer Menge von zwanzig oder gar dreissig und vierzig auch für den geschicktesten Lehrer einfach unmöglich, denn er hat nichts Allgemein-gleiches vor sich, oder das vorhandene Allgemein-gleiche ist gerade das ganz Untergeordnete, dasjenige dagegen, woran er anknüpfen, was er entwickeln soll, ist schlechthin individuel, subjectiv, bei jeder anders. Also eine Methode wie die für den Gymnasialunterricht oben empfohlene wäre schon deshalb sehr verkehrt, weil sie in der Hauptsache gerade auf Entwicklung desjenigen ausgeht was im Wesen der Frau das durchaus Untergeordnete ist, ja wir würden gewärtig sein müssen damit eine ganz entschiedene und tiefe Antipathie in

ihm zu erregen, wofern nicht Eitelkeit und Leidenschaft es schon aus der rechten Bahn getrieben haben. Denn Begriffe abstrahiren, begriffliches Denken widerstrebt dieser Natur: das Einzelne ergreift sie und oft mit bewunderungswürdiger Sicherheit und trifft bekanntlich dadurch sehr oft in einem Moment das Rechte, das zu finden wir Männer uns lange den Kopf zerbrechen, aber ihre allgemeinen Urtheile sind meist einseitig, willkürlich und schief. Sie denkt eben anders; ihr Denken ist mehr, um mich so auszudrücken, ein Aus- und In-sich-saugen des geistigen Nahrungsstoffs eines Gegenstandes soweit er dem individuellen Organismus dienen kann, und dieser Nahrungsstoff amalgamirt sich auch sofort wiederum mit dem Ganzen, während er bei uns manchmal für immer als ein einzelner Gedanke, eine einzelne Erkenntnis abgesondert liegen bleibt. Jene Methode würde darum meines Erachtens noch schlimmer wirken als die bisher in den Schulen befolgte. Freilich bildend wirken kann auch diese bei Mädchen nicht, noch viel weniger als bei Knaben. Was geboten wird bleibt allerdings einzeln in den Köpfen, wie bei diesen, weil es entweder gar nicht von der Art ist oder nicht in der Art geboten wird, dass es überhaupt ein Nahrungsstoff werden könnte. So dürfen wir uns nicht wundern, wenn wir als Resultat des Unterrichts der höheren Töcherschulen jenes Zwitterwesen wahrnehmen, das, soll man sagen, mehr Widerwillen oder Mitleid hervorruft: die tiefste Seite des weiblichen Wesens, das Gefühl ist ganz unentwickelt geblieben, geschweige dass es zu jener eigenen Feinheit gebildet worden wäre die wir von früher her mit dem Namen der Weiblichkeit zu verbinden pflegen; wo sich Gefühle zeigen, erscheinen sie unreif, launenhaft, verschroben, und in der That wächst die Zahl derer die ihr ganzes Leben lang Backfische bleiben in erschreckender Weise. Daneben finden wir eine Art wissenschaftlicher, flach reflectirender Schärfe, diesen unglaublich erbärmlichen Schein von Gelehrsamkeit, während doch selbst von dem was etwa hat gelernt werden sollen niemals eine tiefere Einsicht erlangt worden ist, dieses widerwärtige Abprechen über Gegenstände von Kunst und Wissenschaft, weil man ja „das Alles in der Schule gehabt hat“, während von jenem unmittelbaren Ergreifen, von Empfinden in der Tiefe

des Innern, von unbefangener Freude und Begeisterung keine Spur vorhanden ist. Das ist die so genannte „wissenschaftliche Bildung“ der höheren Töchterschulen, die wo sie sich breit macht nur lächerlich erscheinen kann, wie man denn überhaupt nur durch die Erwägung des höchst traurigen Ernstes dieser Zustände und ihrer unfehlbar verhängnisvollen Folgen davon abgehalten wird über den grossen Haufen dieser jungen in den modernsten höheren Töchterschulen „gebildeten“ weiblichen Generationen unaufhörlich Spott und Hohn zu schütten, wie er dem eitlen Schein und der leeren Anmassung gebührt.

Ich habe bisher natürlich nur vom Mittelschlag, von der grossen Mehrzahl gesprochen, nicht von den Ausnahmen, die mir gewis im Stillen schon Viele, während sie Obiges lasen, mit heimlichem Triumph entgegengehalten haben, um mich glänzend zu widerlegen. Von Ausnahmen habe ich in meinem Leben eine verhältnismässig grosse Anzahl kennen gelernt, so viel, dass ich vielleicht glauben darf, es dürften in ihnen so ziemlich alle Kategorien, so weit man von solchen sprechen darf, vertreten sein; aber gerade die Ausnahmen haben mich in Allem was ich oben ausgesprochen beinahe mehr bestärkt als alle andern. Diejenigen Ausnahmen nämlich mit denen ich scheinbar geschlagen werden könnte sind durchweg die so genannten „superieuren Naturen“. Unter diesen nun habe ich gefunden erstlich eine einzige solche, welche ich mich fast scheuen möchte mit der Menge in irgend einen Vergleich zu bringen: denn hoch über allen andern wandelte sie wie ein Comet einsam ihre Bahn, die um ihres Glanzes willen schwerlich ein Auge auf sich gezogen hätte. Wer aber Gelegenheit hatte sie näher kennen zu lernen — und ich habe die letzten Jahre vor ihrem Tode in einem nahen verwandtschaftlichen Verhältnis zu ihr gestanden — der wurde von tiefster Ehrfurcht erfüllt. Und was hob sie so hoch hinaus über Alle? nicht die tiefen philosophischen und theologischen Studien noch die ruhige Klarheit ihrer Anschauungen zu der sie sich mit grosser Anstrengung hindurchgearbeitet hatte, nicht die wirklich wissenschaftliche Beherrschung der Botanik, nicht die umfassende Kenntniss und grosse Auffassung der Universalgeschichte, nicht ihre unvergleichliche Meisterschaft

im mündlichen und schriftlichen Gebrauch von vier fremden Sprachen, die sie auf eine beinahe rätselhafte Weise so bis in ihre innersten Eigentümlichkeiten zu erfassen wuste, als hätte sie von Kindheit auf nie eine andre gekannt, ja in deren bewuster und gewählter Anwendung sie auch den Gebildetsten unter den Einwohnern des betreffenden Landes nicht selten überlegen war — von all diesen Dingen merkte man im gewöhnlichen Umgange beinahe Nichts, nur wen sie gern hatte und dessen würdig erachtete, mit dem liess sie sich auf gelehrte Unterhaltung ein und gab dann unbefangen und voller Bescheidenheit ihre Schätze her: es war der Adel, die Hoheit, das wahrhaft Königliche des ganzen inneren Wesens, die Feinheit der Empfindung, die Tiefe und ausserordentliche Zartheit des Gefühls, die Reinheit und überströmende Güte ihres Herzens, es war die nach allen Seiten hin vollendete Harmonie. So wollte sie nicht Bewunderung, nicht Verehrung, sondern Liebe, und es verdarb es beinahe mit ihr wer sie mehr Ehrfurcht als Vertrauen merken liess; so besass sie, neben eingehender Detailkenntnis, die wärmste Begeisterung für Poesie und bildende Künste und dabei eine fast rührende Freude über die kleinen Gegenstände die man ihr bei Gelegenheit zum Schmuck ihres Zimmers gab; so war für Arme und Hilflöse sorgen, überhaupt Andre Freude bereiten ihr grösstes Glück, und, so weit sie von der gewöhnlichen Eitelkeit entfernt war, liebte sie wol, wie es ächt und recht ist, einen schönen Stoff, einen feinen geschmackvollen Schmuck; kurz: so wollte sie nichts andres sein als einfache Frau, so war sie in der Tat weder Gelehrte noch Erzieherin noch sonst etwas andres als ein grosses, ideales Weib. — — — Ferner habe ich solche gefunden, welche allerdings, wenn man will, sich einer einseitigen Begabung, eines hervorragenden künstlerischen Talentes zu erfreuen hatten. Gerade aber bei denjenigen welche wirklich bedeutend waren und Bedeutendes leisteten gewährte man am wenigsten davon, und es ist mir begegnet, dass ich Jahr und Tag in freundschaftlichem Verkehr mit solchen Frauen gelebt habe, ohne auch nur eine Ahnung davon zu bekommen, dass bereits so und so viel künstlerische Producte von ihnen in der Welt existirten. Auch sie waren im Grunde nur das als was man sie im ersten Augenblick

erkennen musste, edle bedeutende Frauen, mit dem feinsten, fast nie irrenden Takt, voll feiner Beobachtungen und genialer Blicke in die Tiefen der menschlichen Seele und des menschlichen Lebens, voll Sinn für Ordnung und behagliche Häuslichkeit. Gewann man allmählich eine tiefere Kenntniss dieser Naturen, so löste sich Einem das Rätsel: nicht einseitig waren sie gebildet, sondern unter stäter Wahrung der inneren Harmonie hatte das ganze Wesen sich entwickelt und war zu der Grösse gediehen, dass innerhalb desselben auch die hohe Kraft der Phantasie und die künstlerische Ausbildung Platz hatten ohne jene Harmonie zu stören, ohne von den andren Elementen eingeengt zu werden: Alles frei, Alles gross und bedeutend entwickelt, aber Alles im Ganzen und durch das Ganze! Von gedächtnismässiger Gelehrsamkeit, von so genannter wissenschaftlicher Bildung war allerdings keine Spur zu entdecken, und doch wussten sie viel und wussten das Viele wirklich: mit der zunehmenden inneren Entwicklung und dieser entsprechend und der zunehmenden Kenntniss des Lebens hatten sie das Eine nach dem Andren an sich heran und in sich hinein gezogen und es so zu einem nie wieder zu trennenden Bestandteil ihres inneren Lebens gemacht. — Andre wiederum habe ich gefunden, die weder jenen hohen Alles umfassenden Geist, noch eine solche Fülle der Phantasie und künstlerischen Productivität besaßen, doch aber in ihrer Art ausgezeichnet waren: ihr Haus war wie durchweht von einem feinen poetischen Hauch, gesunder Sinn und die rechte, auf tiefem sittlichen Ernste und idealer Auffassung des Berufs beruhende Liebe erzog und leitete die Kinder; Interesse für alles Höhere, alles Schöne in Kunst und Leben verband sich mit strenger Erfüllung aller häuslichen Pflichten; ohne Urtheile sich anzumassen, ohne auf scientifische Art die Dinge verstehen zu wollen nahmen sie doch den tiefsten und wärmsten Anteil an der geistigen und berufsmässigen Tätigkeit der Männer, liessen sich kein Moment ihres inneren Lebens von Bedeutung entgehen und machten diesen selbst dadurch alle Arbeit um die Hälfte leichter, ja zu wahrem Genuss; Grazie, Humor, Freundlichkeit und Liebenswürdigkeit in allem Tun und Reden, und gerade so viel unbewusste und harmlose kleine Eitelkeit, um das Ganze angenehm zu würzen; feines Gefühl

und richtiger Blick liess sie Personen und Dinge nach ihrem wirklichen Werte schätzen. Und wie merkwürdig: bei den einen von diesen allerdings eine gute Schulbildung, bei den andren gar keine oder höchstens die welche die allgemeine Schule des Dorfes in dem sie als schlichte Bauernmädchen aufgewachsen waren ihnen hatte geben können! Von dieser Art Frauen habe ich recht viele gekannt und kenne ihrer noch, natürlich jede einzelne wieder etwas anders. Aber alle die Ausnahmen von denen ich bisher gesprochen haben Etwas mit einander gemein: alle haben von höheren Töchterschulen neuesten Gepräges nichts gesehen, alle haben den Kern ihrer feinen und schönen Bildung von ihren Müttern überkommen, alle haben sich ihre ursprüngliche Originalität gerettet ohne sich in capriciöse Absonderlichkeiten zu verirren, alle haben sich stäts in der Höhe gehalten über allem Gewöhnlichen, Alltäglichen, allem Klatsch, keine liess das Gemeine auch nur so weit an sich herankommen um ihre Fusssohle zu berühren. Ich könnte in Schilderungen noch sehr viel weiter gehen, denn in der Erinnerung steigt immer eine nach der andern herauf, an die ich lange nicht mehr gedacht, besonders wenn ich über die Grenzen des Vaterlandes hinausschweifen wollte; allein, um nicht zu weitläufig zu werden, will ich mich lieber zu andern Ausnahmen wenden, denen nämlich, welchen die Bildung der höheren Töchterschulen, so zu sagen, nichts geschadet hat. Denn auch solche gibt es allerdings, obwol sie mir in ausserordentlich viel geringerer Zahl vorgekommen sind. Was sie gegen den Einfluss jener feuerfest gemacht hatte war eines Theils ebenfalls der Grund welcher von den Eltern zu Hause gelegt worden war und der allerdings fest genug bereits sein konnte, da man sie erst mit dem vierzehnten Jahre etwa in die Schule geschickt, bis dahin im Hause hatte unterrichten lassen, andren Theils aber jene beneidenswert glückliche Gabe eines ruhigen und klaren Blicks, eines fest gefügten Charakters, der unbeirrt durch alle Anfechtungen seinen Weg geht, instinctiv merkt wo die Gemeinheit steckt und die Gefahr droht und beides sicher vermeidet. So gleitet der Einfluss an ihnen ab; sie lernen was die übrigen lernen, um es bald wie die übrigen zu vergessen, aber sie haben einen tüchtigen Fond der bleibt und sich con-

sequent weiter entwickelt. Aber es gibt auch noch andre Ausnahmen, die bis jetzt, Gott sei Dank, noch wirklich Ausnahmen sind, welche jener Einfluss der modernsten Schulbildung nach und nach in die entsetzlichste Bahn getrieben hat. Die schlimmste unter diesen war eine Frau, von der Natur reich begabt und namentlich mit jener Frauen so oft gefährlichen Schärfe des Verstandes; aber von unruhigem, leidenschaftlichem Temperament und energischem Wollen hätte sie gerade mehr wie andre der sorgfältigsten, auf das ganze Innere gerichteten harmonischen Ausbildung bedurft, um die edlen Seiten zu der Kräftigkeit zu steigern, dass sie der Heftigkeit der Affecte das Gleichgewicht gehalten hätten und das Wollen auf die rechten Ziele gelenkt worden wäre. Statt dessen waren die tieferen Elemente unentwickelt geblieben, feine Weiblichkeit die Leidenschaften zu zügeln nicht vorhanden, der Wille ausgeartet in despotische Gewaltthätigkeit und unüberwindlichen Eigensinn, die Schärfe des Verstandes und alle intellectuellen Fähigkeiten ausserordentlich gesteigert, aber bald im sklavischen Dienste aller im Innern brütenden Gewalten. So hatte sich als Gesamtergebnis allmählich ein sittliches Monstrum von unerhörter Scheusslichkeit entwickelt: in äusserlich höchst glänzender Stellung war, da die Welt von der wol erkannten inneren Fäulnis nichts merken durfte, Alles auf den Schein berechnet und das ganze Leben eine fortgesetzte ungeheure Lüge; dadurch war das innere Wesen selber beinahe ganz und gar in Verlogenheit aufgegangen, und jedes Wort das diese Frau über sich, den Mann, die Kinder, das Hauswesen sprach, war von Grund aus gelogen. Das einzige was sich zur Entschuldigung, wenn man will, hierfür anführen liess war dass ihre stäts geschäftige und ganz verkehrte Phantasie im Augenblick die Dinge ihr so vormalte und sie sie wirklich glauben mochte. Sie wollte glänzen, gefallen und das Leben geniessen: jedes Hindernis wurde mit der unglaublichsten Rücksichtslosigkeit beseitigt; sie wollte aber vor Allem herrschen, und wo sie da auf Widerstand stiess, offenbarte sich der ganze Abgrund: von unergründlicher Schlaueit und mit der höchsten Meisterschaft in der Verstellungskunst legte sie die raffinirt durchdachte, boshafte Intrigue still und von langer Hand her an;

kein Mittel wurde gescheut: wer in ihrer Umgebung zu leben genötigt war musste lügen und sich verstellen gleich ihr, sie dirigierte den Mann, sie studierte den Kindern die nötigen Rollen ein, was und wie sie es zu sagen, wovon sie unter allen Umständen zu schweigen hätten, wie sie gegen diesen und wie gegen jenen sich zu benehmen hätten, und so gelangte sie meistens sicher zum Ziel und warf im geeigneten Moment dem Opfer die Schlinge über den Kopf, wenn dieses nicht noch zur rechten Zeit die Gefahr merkte und entwichte. Von der Gemeinheit der Welt hatte sie unglaublich viel gesehen und in sich gesogen: mit den schmutzigsten Geschichten vergiftete sie schon früh die Phantasie der Töchter. Veranlassung zu Plänen und Intriguen war immer, und so war sie auch stäts unruhig und unheimlich; aber während es in diesem Kopfe ewig brodelte wie in einem Hexenkessel, riss sie Fremde durch lange, mit überströmender Beredtsamkeit vortragene Gedankenreihen über die ernstesten Gegenstände hin, und diese Gedankenreihen waren durchdacht, klar, voll scharfer Beobachtungen und reicher Lebenserfahrung, wahr und in jeder Richtung untadelhaft! Natürlich wurden sie keineswegs in dem Augenblick producirt wo sie vorgebracht wurden; ohne nur Andern nachgesprachen zu sein, machten sie doch stellenweise diesen Eindruck, weil sie schon viele Jahre fertig im Kopf lagen, feste stereotype Form angenommen hatten und so den nicht mehr einnehmen konnten der sie zum dritten und vierten Male hörte. Ich könnte einen ganzen Band mit dem anfüllen was diese Frau in meiner Gegenwart und Umgebung gesprochen d. h. gelogen hat. So lagen gewisse, ich möchte sagen, Einsichtsgruppen neben einander, jede wurde nach Bedürfnis der Unterhaltung hervorgehoben, aber keine einzige hatte den allergeringsten Einfluss auf Gefühl, Wollen und Tun, vielmehr standen diese Elemente dazu im schreiendsten Widerspruch, so dass man sich bisweilen wunderte, wie eine solche Doppelexistenz möglich sei ohne, alles Andre hinzugenommen, in völliger Geistesstörung zu enden. Es war diese, wie bemerkt, die am weitesten in dieser Richtung vorgeschrittene, die ich angetroffen habe; und sie war allerdings in einer Anstalt gebildet welche nach Allem zu schliessen was ich darüber habe in Erfahrung

bringen können auf dem Princip der modernen höheren Töcherschule beruhte; aber in stufenweiser Abfolge gibt es doch mehrere, bei denen vielleicht nur die geringere Begabung, das ruhigere Temperament solche Resultate verhindert hat; der Weg den sie wandeln ist im Grunde der gleiche.

Ich will gern glauben, dass man mir vielleicht noch andre Ausnahmen vorführen kann und in diesem Falle gewis nach Kräften die eingehendste Prüfung anstellen; einstweilen kann ich nur dabei stehen bleiben, was alle jene Ausnahmen uns lehren: dass diese Bildung der höheren Töcherschulen im besten Falle und ohne ihr Verdienst positiv nichts schadet, wenn anders nicht ein negatives Schaden auch immer ein positives nach sich zieht, dass die Zahl der Frauen welche ganz ohne sie sich zu einer idealen, Ehrfurcht gebietenden Höhe erhoben haben gar nicht gering ist, dass uns also erst die Fälle nachgewiesen werden müsten in welchen solche Frauen das was sie sind durch jene Bildung geworden sind, dass dagegen in den meisten Fällen traurige, schlimme, ja entsetzliche Resultate auf eine solche oder ähnliche Bildung als eine Hauptquelle zurückweisen. Und dieses wird noch viel leichter begreiflich, wenn man die andren Uebelstände welche mit den höheren Töcherschulen fast untrennbar verbunden sind in Erwägung zieht. Es liegt im Wesen der weiblichen Natur, wie es oben aufgefasst worden ist, nicht durch objective Leistungen, wie die Männer im Durchschnitt, sondern nur durch sich selbst, durch ihre eigenste Persönlichkeit etwas sein und auf Andre Eindruck machen zu wollen. Hierdurch, wenn ich nicht irre, ist die Erscheinung zu erklären, dass wenn Frauen allein in grösserer Anzahl längere Zeit beisammen sind, sehr bald gerade die schwächsten, die Schattenseiten so deutlich hervortreten. Ganz unbewusst oft und unwillkürlich vergleicht jede sich mit den andren unaufhörlich, keine lässt die andre ruhig zur Geltung kommen und sucht, was sie allerdings eben von Hause aus kaum im Stande ist, die andre Persönlichkeit von innen, von deren eigenem Centrum aus zu verstehen, sondern es ist ein stiller Kampf Aller gegen Alle, und dass dabei Eifersüchtelei Neid und, was daraus nur allzuleicht bei mittelmässigen Naturen entsteht, eine hämische Schadenfreude und böswillige Nach-

rede entstehen und sich ausbilden ist beinahe unvermeidlich. Gerade die edelsten Frauen, so habe ich ohne Ausnahme gefunden, suchten in einem sehr feinen und sichren Gefühl dieser Eigenheit der weiblichen Natur ganz vorzugsweise Männergesellschaft und vermieden die bekannten Damenkaffes, wenn es irgend möglich war, ganz und gar. Bei unreifen Mädchen tritt diese Erscheinung uns in noch erhöhtem Grade entgegen; hier geht es so weit, dass z. B. ihrer zwei oder drei, die mit einander zur Schule gehen, stäts zu gleicher Zeit und ohne Unterbrechung sprechen: keine hört was die andre sagt, nur jede unterbricht den Strom der eigenen Worte von Zeit zu Zeit durch den unwilligen Ausruf: „Ach Gott, nu sei doch 'mal still!“ Schicken wir den Knaben gern in die Schule, nicht nur der intellectuellen Bildung wegen, sondern auch damit er im Verkehr mit den Andern, durch das Aneinanderstossen und -reiben seine Kräfte stählen, seine Selbständigkeit wahren, seinen Charakter festigen lerne und andererseits unberechtigte Schroffheiten, die so genannten Ecken, abschleife, so kann dieser Zweck bei Mädchen unmöglich vorliegen: die Mädchen haben, wenn sie nicht ganz falsch gezogen sind, keine Ecken, ihre Eigenart bedarf keiner Entwicklung und Festigung durch den Gegensatz gegen andre, sie ist in sich geschlossen und abgerundet von Natur; steigert man diese nach diesen Seiten hin noch fortgesetzt durch die Gegensätze, so kann ja nichts andres dabei herauskommen, als die leidigste Ausbildung und Verschärfung jener oben genannten Schwächen. Man wird hiergegen nicht einwenden, dass ja gerade in den höheren Töchterschulen vielfach von Männern unterrichtet wird, dass dadurch also ein Element gegeben sei, durch welches jene an ihren Wirkungen verhindert würden. Ich will keineswegs leugnen, dass ein tüchtiger Lehrer, der ein ganzer Charakter ist, grosse Macht über Schülerinnen hat und es fast immer dahin bringen wird, dass in seiner Gegenwart von jenen Dingen wenig oder nichts zu merken sein wird, aber wer kann sich der Täuschung hingeben, dass einer oder mehrere Lehrer unter der Masse von Mädchen im Stande sein könnten die Wirkung auszuüben, welche die Gegenwart von Männern auf eine ungefähr gleiche Anzahl von Frauen in der Gesellschaft hervorzubringen

pflegt! Wir müssen ja froh sein, wenn das allgemeine Attachement der Mädchen an einen Lehrer, der sie zu fassen und fortzureissen versteht, nicht erst recht die Veranlassung zu Eifersucht, Klatscherei und Intrigue wird! Aber das Schlimmste was die Vereinigung vieler, vieler Mädchen in den höheren Töcherschulen mit sich bringt sind auch diese Folgen noch nicht, das Schlimmste ist, worauf ich auch bei früherer Gelegenheit schon einmal hingedeutet habe, der höchst bedenkliche und gefährliche Charakter der heimlichen Unterhaltungen auf dem Wege nach und von der Schule, in der Klasse bevor der Lehrer kommt oder in den Pausen zwischen den einzelnen Stunden. Es ist beinahe nur durch Zufall möglich von dem was häufig Inhalt dieser Gespräche ist eine directe Notiz zu erhalten, indessen manchmal geschieht es doch, und dass es zu verschiedenen Zeiten und an den verschiedensten Orten immer wieder geschieht ist ein Beweis, dass dieses Uebel keineswegs auf einzelne Generationen oder einzelne Orte beschränkt ist. Ich weiss sehr wol, dass die ganz gewissenlose Unvorsichtigkeit von Eltern in ihren Erzählungen und Unterhaltungen unzählige Male das Uebel noch vergrössert und den Mädchen selbst als etwas erscheinen lässt, was sich ja ganz von selbst versteht, dass auch ohne höhere Töcherschulen solche Unvorsichtigkeit oder ein unsaubrer Geist des Hauses dasselbe hervorbringen kann: allein die Frage ist hier nicht die, woher es sonst noch kommen und Nahrung erhalten kann, sondern die, dass es tatsächlich, ausser Andrem, auch von diesen Schulen her kommt. Ausser den zufälligen directen Notizen sind Beweise dafür zunächst die Klagen über die Kenntniss aller Geheimnisse — die auch der Frau noch so weit Geheimnisse bleiben sollten und einer im Innern reinen Frau auch bleiben, um nie zum Gegenstande der Reflexion oder gar eines Gesprächs gemacht zu werden! — welche die Mädchen aus der Schule mitbringen, Klagen aus solchen Häusern, in welchen in jeder Hinsicht die allerreinste Luft weht. Beweise sind ferner die, wenn natürlich auch nur in den leisesten Andeutungen gemachten, Geständnisse solcher Mädchen welche ein unüberwindlicher Ekel vor dem Schmutz nicht weiter hat kommen lassen als das Uebel von Weitem zu sehen und — zu verabscheuen.

Beweis ist endlich die Erscheinung, die ebenfalls zugleich die in der That nicht mehr so sehr beschränkte Verbreitung des Uebels zeigt, dass Frauen, die als Mädchen sich der übertriebensten Prüderie befleissigten, wenn sie ganz wenige Jahre verheiratet sind unter einander Gespräche von ganz derselben Art führen, wie jene in den Mädchenschulen, nur weniger heimlich, nur in dem dreisten Bewusstsein jetzt von Selbsterlebtem zu sprechen, während in den Schulen nur von Gehörtem gesprochen werden konnte. Man wird vielleicht versuchen die Tatsache zu leugnen und sich hinter die Unmöglichkeit zu bergen, dass Männer von solchen Unterhaltungen etwas erfahren können. Ganz recht: von dem eigentlichen Inhalte erfahren sie auch nichts (und die etwas davon erfahren haben gerade Ursache es zu verschweigen), aber sie erfahren, dass solche Gespräche geführt werden einfach dadurch, dass man mit diesen und mit höchst indiscreten Fragen bisweilen an die „Unrechten“ gerät, an Frauen die weder in höheren Töchterschulen gewesen noch sonst woher Geschmack an solchen Dingen bekommen haben, und die dann voll Entrüstung und Abscheu sich zu ihren Männern flüchten und diese fragen, ob sie ihnen keinen Schutz gegen solche tief verletzenden Unterhaltungen und Fragen, die sie, wie bemerkt, als anständige Frauen auch ihren Männern nur allgemein charakterisiren können, zu gewähren im Stande sind! Wer nur ein wenig psychologischen Scharfblick besitzt wird hier den innern Zusammenhang deutlich sehen müssen: das Bewusstsein der Mädchen, dass sie aus der Schule oder auch noch sonst woher die Kenntniss von Dingen besitzen die ihnen noch lange hätten verborgen bleiben sollen, das Gefühl dass man diese Kenntniss in der Gesellschaft um jeden Preis verbergen muss macht sie innerlich unsicher und bringt jene Verlegenheit, jenes ewige Erröthen bei zufälliger Erwähnung auch der einfachsten und unschuldigsten Dinge die mit dem Körper nur in irgend einer entfernten Beziehung stehen hervor. Hemden und Strümpfe oder Beinkleider sind ja, ich weiss es wol, keine für Unterhaltung in grösserer Herren- und Damengesellschaft geeigneten Gegenstände und werden auch nicht leicht dazu gemacht werden; geraten aber bei einer ganz zufälligen und im Zusammenhang notwendigen Nennung eines solchen Gegenstandes auch im

kleineren Kreise die Mädchen in unruhige Bewegung, steigt ihnen auch dann die Röthe in's Gesicht während sie doch nur mit äusserster Mühe ein keineswegs sittsames Lachen zurückhalten können, so sieht doch Jedermann, dass da im Grunde des Herzens etwas ganz Andres ist als übergrosse mädchenhafte Scheu. Dieses Wesen dauert nun eben so lange, bis sie verheiratet sind, vielleicht auch noch die ersten Jahre: dann ist jene Kenntniss ja natürlich, alle Frauen besitzen sie, keine also braucht sich vor der andren zu schämen, keine sie mehr vor der andern zu verheimlichen, interessant sind ja zudem die einschlägigen Unterhaltungen mehr als alle andren — also nur frisch von der Leber weg ohne Rücksicht, ohne Scheu, ohne Grenze! und wie lange dauert's, so genirt man sich auch vor den Männern nicht mehr und spielt mit dreissig Jahren die betagte Matrone, die sich wol erlauben darf ein Wort zu sagen was jüngeren nicht geziemt. — Man wird es mir nicht verdenken, wenn ich dieses bei Gott! unerquickliche Thema nicht weiter verfolge. Das Gesamtergebniss ist das oben bezeichnete: die höheren Töcherschulen sind an sich ein Uebel, ein grosses Uebel; die Mädchen welche in ihnen ihre Bildung oder vielmehr ihren Unterricht empfangen werden keine Frauen im wahren Sinne des Worts und darum keine rechten Mütter, im Gegenteil, die Stumpfheit, Antipathie, auch Verachtung gegen den eigentlichen natürlichen Beruf der Frau gehört zum guten Ton, während sie doch die Höhe und Schönheit dieses Berufs, der dem eines jeden Mannes an Würde völlig gleich steht, noch nie begriffen, viel weniger in sich empfunden haben. Aber sie werden auch keine Gelehrte, denn dazu reicht der Geist nicht aus, dazu sind die Kenntnisse viel zu flach und zu lückenhaft, nur mit dem Gedächtniss aufgenommen und bald wieder vergessen; sie werden auch keine Gesellschaftsdamen im höheren Sinne des Worts, denn dazu müssten die Grundelemente ihres Wesens erst recht entwickelt und auf das Feinste ausgebildet sein, ausserdem müssten sie wiederum dazu noch Geist besitzen, den Niemand ihnen schaffen kann, Weltkenntniss und jene ächt-aristokratische Art des Auftretens und Benehmens die nur der feinste Takt geben kann, während man nicht selten Ursache hat über recht schlechte und ge-

wöhnliche Manieren zu klagen. Was sind sie nun eigentlich? — —

Diesen Uebeln zu steuern wäre recht eigentlich die Aufgabe der Familie. So sehr und so häufig es in diesen schon an den rechten Elementen fehlen, so viele der Mütter die modernste Mädchenbildung selbst schon erfasst haben mag, so bin ich doch der Meinung, dass von ihnen aus Besseres geleistet werden könnte und würde, als von den Mädchenschulen. Was also nach meiner Meinung der Staat tun müsste ist nicht etwa, dass er sämtliche höhere Töchterschulen mit einem Schlag auflöste (!), wol aber, dass er so viel wie möglich unmittelbar und durch die Directoren dieser Schulen selbst darauf hinarbeitete, dass alle Eltern welche einigermaßen die Mittel dazu besitzen ihre Töchter im Hause erzögen und unterrichten liessen. Ist den einzelnen diese Art zu kostspielig, weil man natürlich je älter die Mädchen werden um so mehr Männer von höherer geistiger Bildung haben müsste um etwas Rechtes zu erreichen, so könnten einige befreundete Familien sich vereinigen, aber nur so viel, dass die Zahl der Mädchen fünf bis sechs nicht überstiege, und gemeinschaftlich einen Mann zu gewinnen suchen der die Frauennatur wirklich begreift und das Geschick sie in ihrem eigenen Wesen zu entwickeln besitzt. Ein Unterricht von Gouvernanten würde allerdings billiger sein, allein vor diesem muss im Allgemeinen und so lange dieselben nicht anders sind als der heutige Mittelschlag dringend gewarnt werden, weil ihre Fähigkeit aufhört, sobald die Kinder über sieben Jahr alt sind d. h. sobald es nötig wäre auch beim Unterrichten sich mit aller Objectivität in die Persönlichkeit des zu unterrichtenden Mädchens zu versetzen, was eben gar nicht in der Frauennatur liegt. Ausserdem sind sehr viele der heutigen Gouvernanten selbst aller wirklichen Bildung baar und äusserer und innerer Cultur im höchsten Grade bedürftig, so dass ein fortgesetzter Unterricht solcher bei den Mädchen ohne Zweifel in sehr vielen Fällen noch nachteiliger wirken würde als der der höheren Töchterschulen.*

* Einer der geehrten Herren Recensenten meiner Briefe, Herr A. M., hat an mich die Frage gerichtet, was mir denn die heutigen

Aber auch der beste Unterricht im Hause wird erheblich weniger kosten als man sich im ersten Augenblick vorstellt, wenn man ihn auf diejenigen Gegenstände und diese auf den Umfang beschränkt welche als das weibliche Wesen wirklich bildend notwendig sind, allen Schein und leeren Prunk von Gelehrsamkeit und Wissenschaftlichkeit als nur verderblich bei Seite lässt. Damit man sich von der Richtigkeit des eben Gesagten leichter überzeugen kann, will ich ganz kurz diejenigen Gegenstände nebst der Unterrichtsart bezeichnen welche mir die geeigneten zu sein scheinen.

In gebildeten Familien wäre es wol früh genug einen ernsteren Unterricht der Mädchen erst mit dem vollendeten siebenten Jahre beginnen zu lassen. Für die Elemente, Lesen Schreiben die Anfänge des Rechnens und der Geographie, würde ich raten einen auf einem Lehrerseminar für Stadtschulen gebildeten Mann zu suchen. Unter diesen Lehrern gibt es viele bescheidene tüchtige Männer welche auch, ohne in jene gezierte, fein sein sollende Manier zu verfallen, äussere Bildung genug besitzen. Gibt er täglich zwei Stunden, so wird er doch auch nur mittelmässig begabte Kinder in einem Jahre so weit bringen, dass jene Elemente auf sichere Weise in ihnen begründet sind. In der Geographie hätte er mit dem Heimatsorte zu beginnen und zuerst das Verständnis und den Gebrauch der Karte zu lehren, dann aber die weiteren allgemeinen geographischen Vorstellungen auszubilden, indem er von der Heimatskunde sogleich zur Uebersicht über die Erdoberfläche und ihre Teile übergienge — natürlich nur mit der Karte, ohne alle Bücher. Bei diesem ganzen Elementarunterricht würde ich diejenige Methode für die beste halten, welche den Mädchen das Fassen und Lernen am leichtesten macht; die Ansichten darüber welche diess ist

Gouvernanten getan hätten, dass ich ihnen eine solche Behandlung habe angedeihen lassen. Ich verzeihe es dem Herrn vollkommen, dass er meine Arbeit so flüchtig gelesen um mich gar nicht begriffen und keinen einzigen ihrer wirklichen Mängel entdeckt zu haben. Mir haben die Gouvernanten nichts getan, im Gegenteil mir haben sie an den Kindern bisher viel zu wenig und viel zu Schlechtes getan; ist aber Herr A. M. der Herr den ich vermute, so zweifle ich allerdings nicht, dass sie ihm schon viel Gutes getan haben.

werden verschieden sein; ich will nur so viel damit sagen, dass ich aus leicht erkennbaren Gründen hier für jede Erleichterung stimme, was ich sonst nicht zu tun pflege. Während dieses Jahres werden aufmerksame Eltern ein hinreichend sichres Urtheil darüber gewonnen haben, ob der Lehrer die der Individualität des Mädchens oder der Mädchen entsprechende Persönlichkeit ist; zeigen sie eine entschiedene Antipathie oder auch nur völlige Gleichgiltigkeit gegen denselben, so muss gewechselt werden, und es würde dann wol ratsam sein sogleich einen höher gebildeten Paedagogen zu suchen. Ist es aber nicht der Fall, versteht jener Lehrer die eigenthümliche Natur der Kinder von der rechten Seite her zu behandeln und für sich zu gewinnen, so darf man ihm gewis auch noch fernerhin den Unterricht überlassen. Denn in den nächsten Jahren wird dieser immer noch von der Art sein, dass die Kenntnisse eines guten Seminaristen vollkommen ausreichen, wenn anders streng an dem Princip festgehalten wird, dass den Kindern nichts geboten wird, was sie mit ihrem ganzen innern Wesen zu erfassen nicht schon hinreichend entwickelt sind. So wird sich im Durchschnitt — auf alle Ausnahmen nach der einen oder andern Seite kann hier unmöglich eingegangen werden — ein möglichst langsames Fortschreiten empfehlen, wobei allerdings andererseits Langeweile und Ermüdung, alle Pedanterie auf's Sorgfältigste zu vermeiden ist, da bekanntlich der Frauennatur nichts antipathischer ist als diese Dinge.* Im Deutschen wird zunächst die Orthographie einzuüben und daneben leichte erzählende Stücke und die einfachsten Gedichtchen zur Lectüre und zum Auswendiglernen zu wählen sein; für jene werden die deutschen Volksmärchen im Anfang immer noch sehr gute Dienste tun, allmählich könnte man von diesen dann zur griechischen Heldensage übergehen. Bei dieser ersten Lectüre ist der Grund zu legen für genaues verständiges Lesen und streng darauf zu achten, dass sich nicht die heutzutage so unglaublich weit verbreitete Manier über die Sätze hin zu

* Bei den Frauen verscherzen auch die tüchtigsten Männer dadurch dass sie langweilig sind oft alle Gunst, nur kehren sie sich nicht immer daran!

lesen, eigentlich ganz etwas Andres zu denken als da steht und doch zu meinen, man habe Alles verstanden, einschleicht. Besitzt der Lehrer nur die nötige Lebendigkeit, so wird er äusserst gründlich sein können ohne pedant zu werden. In der Geographie würde Deutschland vorzunehmen sein, zuerst Gebirge und Flüsse ohne allzugrosse Ausführlichkeit, dann auch die politische Einteilung; nachher auf gleiche Weise die ausserdeutschen Länder Europa's. Das Kartenzeichnen soll auch hier wol geübt werden, allein es bedarf der Steigerung wie sie für die Knaben notwendig ist hier nicht, dagegen wird der Unterricht nach und nach immer mehr durch detaillirtere Naturschilderungen und Ansichten, die ja heute in Photographien so leicht zu beschaffen sind, zu beleben sein. In den Landschaften ist Charakter und Stimmung; diese fassen die Mädchen sehr leicht, und im Zusammenhang damit wird sich auch alles Uebrige leicht einprägen, ein Gegenstand von Interesse und Liebe für sie werden. Ferner würde es gut sein bald auch mit der Naturgeschichte zu beginnen, natürlich nur indem man die Objecte selbst den Mädchen vorlegt und sie die Eigenschaften selbst finden lässt. Alle Abstraction wäre das übelste von der Welt; das Abstracte lässt das weibliche Gemüt völlig kalt und leer, das Einzelne, Individuelle umfasst es mit seiner Liebe und dann zieht es auch Nahrung daraus. Also keine Klassifikationen, keine Systeme! binnen kurzer Zeit werden die Mädchen auf Aehnlichkeiten und Unterschiede ganz von selbst aufmerksam werden. Hier ist sogleich mit der Botanik und Zoologie zu beginnen, jener das Uebergewicht zu geben; mit Mineralogie würde ich raten sie ganz zu verschonen, wo sich nicht etwa zufällig eine besondere Neigung dafür kund gibt; alles Lebendige zieht sie ungleich mehr an, gewinnt allein ihnen Interesse ab, die HAUPTerscheinungen aus jenem Gebiete lassen sich später und mehr gelegentlich herbeiziehen, dann auch ihnen die rechte Bedeutung im Zusammenhange des Ganzen geben. Während der nächsten zwei Jahre werden sich diese Gegenstände in vollkommen hinreichendem Umfange behandeln lassen, wenn täglich eine Stunde ordentlich gegeben wird. Eine zweite würde ich raten auf Zeichen- und Musikunterricht zu verwenden. Es wird nicht erst einer Versicherung bedürfen,

dass hiermit nicht von Weitem auf eine spätere eigene Production oder Reproduction hingearbeitet werden soll, so dass man etwa sich bereits vorstellen sollte, wie das Töchterchen künftig ihre dilettantenhaften Versuche im Zeichnen und Pinseln in die „Künstlerinnen“-Ausstellung schicken und „reizend“ Klavier spielen wird, sondern nur auf eine Anbahnung eines künftigen wirklichen Verständnisses der Künste. Denn gepfuscht wird heutzutage bei uns nur deshalb so viel, weil so wenig verstanden, so wenig studirt wird. Bildet sich mit und neben dem Verstehen-lernen auch ein Können, so ist das ausserordentlich hübsch und den Familien zu gratuliren, in denen recht viel der Art gekonnt wird, aber es wird um so hübscher sein, je bescheidener es zwischen den vier Wänden des Elternhauses bleibt, je weniger es die mädchenhafte Scheu, die für diese Dinge wie für eine stille Liebe gehegt werden sollte, abstreift und mit dreister Stirn in die Oeffentlichkeit tritt, als hätte es in dieser auch nur das Geringste zu bedeuten! In Bezug auf den Unterricht in der Musik ist es daher dringend zu empfehlen nicht wie gewöhnlich mit der Technik zu beginnen, die unendlich viel Zeit kostet und später sehr oft entweder doch wieder aufgegeben werden muss, weil die Anlage nicht ausreicht, oder aber, was noch viel schlimmer ist, das Aufgeben der musikalischen Exercitien bei mangelndem Talente hindert, weil doch schon so viel Geld und Zeit darauf verwandt worden ist. Um die für das Haus hinreichende Technik zu gewinnen ist es ja keineswegs nötig schon in einer Zeit mit ihr zu beginnen, wo sich über die wirkliche Anlage noch nichts Bestimmtes sagen lässt; dagegen lässt sich in Jedem beinahe so viel Sinn wecken und entwickeln, um die Technik nicht des Spiels sondern der Musik zu begreifen. Daher beginne man den Unterricht in diesem Alter mit den einfachsten Elementen der Harmonielehre, wozu nicht einmal ein Klavier nötig ist, wenn der Lehrer (und die meisten Seminarlehrer werden ja so weit musikalisch gebildet sein) selbst die Töne punktirt und die Kinder sie nachmachen lässt. Auf diese Weise wird nach und nach etwas erworben was nie wieder verloren geht, auch später der vielbeschäftigsten Hausfrau und Mutter gar keine Zeit raubt, wol aber ihr eine solide Grundlage für das wirk-

liche Verständnis der Musik die sie etwa zu hören bekommt gewährt, was auch in dem Falle von Nutzen bleibt, wenn sich für eigene Ausübung der Musik gar kein oder nur geringes Talent zeigt, was endlich Pietät vor der Kunst, als einer nicht nur zum leichtfertigen Amusement und zur Pflege der Eitelkeit vorhandenen Sache, und sachliches Verständnis fördern und die Herschaft der Phrase auch unter den Frauen etwas einschränken wird. — Abgesehen von diesen beiden letzten Gegenständen ist der Unterricht bis zum vollendeten zehnten Jahre von der Art, dass ihn eine rechte, gebildete Mutter wol selbst erteilen könnte, und diess wäre eigentlich unser Ideal, wofern sich nicht bereits früh eine durchgreifende Verschiedenheit der Charaktere und Temperamente herausstellt; denn in diesem Falle könnte kaum ein grösserer Misgriff gemacht werden als ein Unterrichten der Mädchen von Seiten der Mutter: statt sich zu nähern, würden sie nur weiter auseinander geraten und sich schliesslich förmlich abstossen. Vom elften Jahre an würde aber unter allen Umständen ein wissenschaftlich gebildeter Paedagoge zu engagiren sein, da in diesem Alter doch schon eine feinere Einwirkung und Entwicklung beginnen und auch Gegenstände herbeigezogen werden müssen welche jedenfalls in ihrer weiteren Fortsetzung den Gesichtskreis eines Seminarlehrers überschreiten. Zuvörderst die Geschichte. Gesetzt den Fall dass der gesamte eigentliche Unterricht bis zum vollendeten sechzehnten Jahre fortgesetzt wird, was wol das Normale sein dürfte — denn sobald von irgend einer Seite das Leben an die Mädchen herantritt, ist es, man mag sich und sie abquälen so viel man will, mit dem stätigen Lernen vorbei —, so wird eine gewisse Reife in der letzten Zeit wol schon vorhanden sein, allein im Allgemeinen kann diese doch keineswegs bereits als hinreichend erachtet werden, um auch nur annähernd dem Geschichtsunterricht ein gleiches Ziel zu stecken wie auf Gymnasien und Mittelschulen. Bis zu einem innern Verständnis der Entwicklung der Ereignisse wird es sich bis zu jenem Alter nicht bringen lassen; sind wir aber nicht vollkommen sicher das Ziel wirklich zu erreichen, so darf auch nicht ein Versuch gemacht werden, damit nicht ein Schein von Verständnis und die Unlust welche eine zu

hohe Aufgabe hervorbringt ein wirkliches Verständniss für immer unmöglich mache. Aber ich weiss auch nicht, ob ein solches Verständniss nicht vor der Hand sehr wol entbehrt werden kann; nicht zu entbehren dagegen ist wie bei Knaben so ganz besonders bei den Mädchen Liebe und Begeisterung für intellectuelle und moralische Grösse: je tiefer diese in ihnen begründet wird, um so sichrer werden sie aus eigenem Abscheu das Gemeine fliehen. Aus diesen Gründen ist den Mädchen der gesamte Geschichtsunterricht ausschliesslich in Form von Biographien zu erteilen, mit diesen beim griechischen Altertum zu beginnen und in chronologischer Ordnung fortzuschreiten. Der hierdurch erzielte Gewinn ist ausserordentlich gross. Erstlich ist diese Form die für die weibliche Natur recht eigentlich passende. Wie schon mehrfach erwähnt, ist nichts für sie ungeeigneter als Abstractionen, dagegen gibt es in der That nichts was ihr ganzes Wesen so bis in die Tiefe zu fesseln vermöchte als die Persönlichkeit. Von allen Schwierigkeiten welche oben bei Besprechung des Geschichtsunterrichts für Knaben hervorgehoben worden sind wird sich bei den Mädchen keine Spur finden, weil sie von Natur mit unendlicher Leichtigkeit die Vorstellungen von Empfindungen Neigungen Leidenschaften bilden. Es ist kein Zweifel: dem Lehrer wird hier eine andre Schwierigkeit erwachsen, die er aber sehr viel leichter zu überwinden vermögen wird: er wird fortwährend Hass und Liebe zu temperiren haben, was ihm durch recht ruhige Beleuchtung der Charaktere von allen Seiten sehr bald gelingen muss; dagegen erschliesst sich ihm gerade dadurch die innerste Natur seiner Schülerinnen auf eine Weise, dass er nur wie in einem Buche zu lesen braucht, um die genaueste und für allen Unterricht, alle Entwicklung ganz unschätzbare Kenntniss derselben zu erlangen. Denn nicht nur im Ganzen werden die verschiedenen Persönlichkeiten anziehend oder abstossend wirken, auch das wird ganz sichtbar werden, welche Elemente in den Charakteren diese Wirkung hervorbringen. So ist meiner Meinung nach schon deshalb der Unterricht in der Geschichte als der wichtigste von allen zu betrachten und zu behandeln. Ein weiterer Vorteil welchen wir durch die biographische Form gewinnen ist der, dass

dadurch in den Mädchen die Lust erweckt werden wird auch fernerhin noch, wenn der Unterricht bereits aufgehört hat, sich mit den so bekannt gewordenen Personen zu beschäftigen, die Lust gute ausführliche Geschichtswerke zu lesen. Später werden sie die zum wirklichen Verständnis derselben nötige Reife besitzen, alle Vorbereitung dazu haben sie erhalten. Und wird es nun nicht in allen Mädchen die einigermaßen höheres Interesse haben — und der gesamte Unterricht wird diess steigern und verbreiten — die grösste Freude an der Sache hervorrufen, wenn sie von Zeit zu Zeit immer wieder auf die alten Freunde stossen, die sie schon gut kennen oder lieb gewonnen haben, wenn sie ihren Charakter, ihr Wirken und Leiden jetzt im grossen bedeutenden Zusammenhange der ganzen Entwicklung durch gründliche geistvolle schöne Darstellung betrachten können? Ich möchte eine Wette eingehen, dass in Häusern wo die guten Wirkungen solches Unterrichts nicht durch schlechte Beispiele illusorisch gemacht werden, viele Mädchen mehr Geschmack künftig an den vortrefflichen Werken der neueren Historiker haben werden als an dem elenden Plunder der landläufigen Romane! Es ist dabei natürlich vorausgesetzt, dass der Lehrer seine Sache nur einigermaßen versteht, sich die sorgfältigste Vorbereitung und eigene Arbeit nicht verdriessen lässt. Aber wir sind noch nicht am Ende der guten Wirkungen dieses Unterrichts: dadurch nämlich, dass die sym- und antipathischen Gefühle durch das fortgesetzte Gegenübertreten sehr bestimmt ausgeprägter Persönlichkeiten immer von Neuem gleichsam herausgefordert werden, müssen diese sich notwendig selbst allmählich immer mehr entwickeln und bestimmter ausprägen nicht nur, sondern sie selbst und ihre innere Begründung wird mit der Zeit, vielleicht erst nach völliger Entwicklung des ganzen Wesens, zu einem bestimmten, festen und ziemlich klaren inneren Bewusstsein gelangen, ohne dass dazu irgend eine Reflexion oder Selbstbeschauung, die immer einige Gefahr hat, nötig wäre. Es wird Jedem einleuchten, wie unendlich viel dadurch für ein gesammeltes klares Bewusstsein überhaupt, für ein festes Wesen und in sich begründetes Sicherheitsgefühl gewonnen, wie trefflich dem so häufigen unklaren Hin- und Herschwanken und

der unstäten Launenhaftigkeit entgegengewirkt werden wird — ein Gewinn der wol unermesslich genannt werden darf. — Was den Umfang dieser Biographien betrifft, so kann man bei drei Stunden wöchentlich und einer Dauer von sechs Jahren wol in die Breite gehen. Ich meine diess nicht nur in Bezug auf die Détailausführung der einzelnen Biographie — darüber ist oben das Nötige gesagt, das auch hier gilt —, sondern auch in Hinsicht der Gebiete. Auch hier kommt uns die Natur selbst entgegen und gestattet die bedeutenden Persönlichkeiten der Culturgeschichte nicht nur in gleichem Masse wie die der politischen zu berücksichtigen, sondern sogar noch mehr. Dabei wird sich reichliche Gelegenheit bieten auch manche Kunstfertigkeiten die gerade für das häusliche Leben von Bedeutung sind zu berühren. Ferner darf hier auch das Mittelalter ganz nach Gebühr behandelt werden; ebenso werden andre Nationen etwas mehr zu berücksichtigen sein, auf keinen Fall aber so sehr, dass nicht die Deutschen stäts bedeutend im Uebergewicht und im eigentlichen Mittelpunkt blieben. Das letzte halbe Jahr wenigstens muss zu einer allgemeinen Repetition in Streifzügen verwandt werden. Es werden bei dieser besonders diejenigen Biographien zu berücksichtigen sein, welche in den ersten Jahren des Geschichtsunterrichts durchgenommen worden sind, also namentlich die der Griechen. Bei dieser Gelegenheit muss auf die griechische Cultur, für welche damals noch kein Verständnis vorhanden sein konnte, etwas tiefer eingegangen, vor Allem auch Homer in der Uebersetzung tüchtig gelesen werden, so dass die Gedichte nicht nur ihrem allgemeinen Inhalte nach, sondern die Hauptpartien auch im Détail und aus eigener Lectüre den Mädchen bekannt werden. Auf die weitere Entwicklung der Poesie und die bildenden Künste dagegen ist auch bei diesem Alter nur hinzuweisen, ein Fingerzeig zu geben wie sie sich später zu eigener Bildung und hohem Genuss damit beschäftigen können — an guten Büchern für alle diese Dinge fehlt es ja nicht. Wird diess Alles auch nur halbwegs richtig behandelt, so ist gar nicht zu bezweifeln, dass nach und nach, vielleicht erst einige Jahre nach dem Aufhören des Unterrichts, sich in der Vorstellung mit feinen Fäden ein stätiger Zusammenhang, ein Ganzes der

Geschichte zusammenfügt, worin Alles begriffen, Alles auch in das Innere der Seele eingedrungen sein und seine vertiefende, veredelnde Wirkung im allgemeinen und nationalen Sinne ausüben wird: dass solch ein Resultat alle heutige so genannte wissenschaftliche Bildung weit hinter sich lässt ist doch wol klar.

Der Unterricht im Deutschen ist für die nächste Zeit noch in der obigen Weise fortzuführen, nur dass in der Lectüre zu schwererer Prosa fortgeschritten, an dieser aber zugleich die Satzlehre in elementarer Weise durchgenommen wird. Mit zwölf Jahren könnte man dann zur Litteratur übergehen, d. h. zum Mittelhochdeutschen: hier würde es sich empfehlen das Grammatische etwas mehr hervortreten zu lassen, um dieses Element nicht ganz zu vernachlässigen, Hauptsache aber würde immer die Lectüre bleiben. Mit dieser können die deutschen Stunden (wöchentlich zwei) sehr gut die nächsten zwei und ein halb Jahr ausgefüllt werden; die letzten anderthalb Jahre würden für eine Uebersicht über die Stilgattungen und die gesamte Litteratur in der Weise zu verwenden sein wie sie oben bei den Mittelschulen für Knaben angegeben worden ist, nur dass man die Proben aus der klassischen Litteratur des vorigen Jahrhunderts vielleicht etwas grösser bemessen kann als dort. Diese Litteratur zum eigentlichen Gegenstand des Unterrichts zu machen muss auch für Mädchen durchaus widerraten werden; denn wenn es auch nicht zu leugnen ist, dass sie vermöge ihrer Natur zu einem unmittelbaren Aufnehmen und einem innern Verstehen mittelst des Gefühls und der Phantasie eher gelangen werden als die Knaben, so sind sie doch in dem Alter von fünfzehn bis sechzehn Jahren noch nicht reif genug dazu. Selbst gut begabte Mädchen von sechzehn Jahren wissen mit Dramen von Schiller und Goethe immer noch nichts Rechtes anzufangen, sie bleiben am Einzelnen und Aeusserlichen kleben, während ich weiss, dass Frauen die in den dreissiger Jahren zum ersten Male diese Schätze der Poesie in grösserem Umfange kennen lernten daraus einen innern Gewinn und einen Genuss geschöpft haben wie ihn nur das wahre innere Verständnis zu gewähren im Stande ist. Raube man doch nicht durch unzeitige Vorwegnahme den Mädchen und Frauen

diesen Gewinn, einen der edelsten und tiefsten den wir ihnen bieten können! Es ergreift Einen heutzutage in der Tat tiefes Mitleid, wenn man die kaum erwachsenen Gänschen naseweis und pietätlos über die Werke der klassischen Litteratur absprechen hört als lägen diese tief unter ihrem Standpunkt, auf dem man anständiger Weise doch nur für „Amaranth“ und „Waldmeisters Brautfahrt“, für „Immergrün“ und die „Wasserrose“, ist man ganz genial, für „Heine“ und, ist man fromm, für die seichten Producte jener in ungesunden Gefühlen morschenden Töchter der Hight-church „schwärmen“ kann und alles kräftige frische Leben als grob und unheilig von sich stösst! Bei Vorlegung jener Proben muss aber, worauf oben schon hingewiesen wurde, eine besondere Sorgfalt darauf verwendet werden, dass den Mädchen eine rechte Anleitung gegeben werde, wie solche Werke der Litteratur, ja wie überhaupt gelesen werden muss, worauf es dabei ankommt. Stilübungen sind in nicht zu grosser Anzahl anzustellen und ausschliesslich in der beschreibenden und erzählenden Gattung — nur keine Themata die irgend einen entfernten Schein von Wissenschaftlichkeit erregen*, nur keine Reflexionen über die eigenen Gefühle! Jenes macht sie eingebildet und anmassend, dieses zerstört ihr inneres Wesen und ist mehr als alles Andre geeignet den Hauch der feinen Weiblichkeit abzustreifen. Die Frauen sind im Allgemeinen von der Art, dass sie, wenn sie etwas zu sagen haben, die Form dafür schon von selber finden, und fällt diese Form nicht nach irgend einer hergebrachten Schablone sondern in ihrer Art original aus, um so besser; haben sie aber nichts zu sagen, so sollen sie einfach schweigen, das ist viel besser als über unverstandene Dinge Phrasen drehen oder sich selbst bespiegeln. Beschreibungen und Erzählungen sind vollkommen hinreichend um sie zu üben klar und genau zu sehen und zu beobachten, klare und vollständige Anschauungen und Vorstellungen zu

* Was soll man sagen, wenn in allerletzter Zeit in einer gepriesenen Schule den Mädchen von zwölf Jahren aufgegeben wurde während der Sommerferien einen Aufsatz „über Kunst und Wissenschaft im Mittelalter“ anzufertigen!!!

bilden, daraus wird sich ein klares Denken auf die Weise der Frauen später vortrefflich entwickeln. — Dazu werden auch die Naturwissenschaften sehr gute Dienste leisten. Die oben gegebenen Anfänge sollen in der folgenden Zeit nach Umfang und Inhalt gesteigert werden, wobei immer auf die gleiche Weise zu verfahren ist. Im letzten Jahre sind auch die für das künftige Leben der Frau wichtigsten Partien der Physik herbeizuziehen, aber die Physik im systematischen Zusammenhange vorzutragen oder gar Chemie in ausgedehntem Umfange zu behandeln ist nicht nur völlig überflüssig sondern um des eitlen Scheines willen schädlich. Hier ist doch gewis ausreichend, wenn die Mädchen das kennen lernen, womit sie künftig fortgesetzt in Berührung kommen und was sie vermeiden müssen um Schaden zu verhüten. Ebenso wird hier das Wichtigste von mathematischer Geographie, auch ein wenig Astronomie anzuschliessen, vielleicht ein ganz knapper Abriss von Kosmologie (s. oben) zu geben sein. Geht das Interesse der Mädchen weiter, so werden sie später noch Zeit genug haben — sie dürfen ja der Toilette nur ein ganz klein wenig abringen — sich aus guten Büchern selbst zu informiren; dann geschieht die Beschäftigung mit diesen Gegenständen aus ernstem, wirklichem Drange, wird in der rechten Weise betrieben werden und keine leere Einbildung erzeugen. Dasselbe ist zu sagen von Anthropologie und in noch höherem Grade, um diess hier sogleich anzuschliessen, von Erziehungs- und Gesundheitslehre. Ein wirkliches Verständnis dafür ist noch nicht möglich, weil noch alle Erfahrung, alle Kenntniss des Lebens fehlt; kommt das Leben selber, so tritt es meistens so gewaltig an den Menschen heran, dass jene äusserlich in der Schule oder dem Privatunterricht aufgenommenen Kenntnisse gänzlich davor verschwinden, wenn überhaupt dann noch ein irgendwie beträchtlicher Rest von ihnen vorhanden ist. Was in dieser Hinsicht nach meiner Ansicht das Richtige ist habe ich bei früherer Gelegenheit schon gesagt, will ich daher nicht wiederholen. — Der Unterricht in der Geographie wird so fortgesetzt wie der Gegenstand es selbst an die Hand gibt, auch in dem ganzen Umfange welcher oben für den Unterricht in Gymnasium und Mittelschule festgestellt worden ist.

Denn die dort angegebenen Dinge sind wahrlich nicht blosser Gedächtniskram, sie bilden vielmehr wesentlich die Weite des Horizonts und eine genaue Kenntniss des heutigen wirklichen Lebens aus, das von allen diesen Seiten zu kennen der Frau höchst nützlich ist. — An die Stelle des Unterrichts im Rechnen soll später, wenn jener bis zur Fertigkeit in allen gewöhnlichen bürgerlichen Rechnungsarten fortgeführt ist, etwas elementare Formlehre treten nebst einer ganz elementaren Unterweisung wie man den Inhalt geradliniger Flächen und Körper berechnet. Setzt man für Naturwissenschaften und Geographie (letztere wird bis zum vollendeten vierzehnten Jahre wol ganz bewältigt sein) wöchentlich je zwei Stunden, für Rechnen je eine Stunde an, so würde dieser gesamte Unterricht abgesehen von Zeichnen und Musik wöchentlich zehn Stunden in Anspruch nehmen. Was daneben überaus wünschenswert wäre ist, dass man den Mädchen eine wiederholte Anschauung von den hauptsächlichsten Handwerken verschaffte, damit sie eine genaue Kenntniss und richtige Schätzung derselben und ihrer Erzeugnisse bekämen, die sie im spätern Leben fortwährend brauchen. Der Arten dieselbe zu ermöglichen gibt es mehrere, die jedesmaligen Verhältnisse werden die passende von selbst an die Hand geben.

Noch ist von zwei Gegenständen zu sprechen, deren einer sich in der modernen Mädchenerziehung ungemein breit macht: diess ist der in den neueren Sprachen besonders im Französischen. In der rechten Methode und dem rechten Masse gelehrt lässt sich gegen diesen Gegenstand nichts sagen; protestiren dagegen muss man erst, wenn doch kein genügendes Resultat erreicht und eine Menge von Zeit damit hingebracht wird, als bedinge die Kenntniss des Französischen in der That die zeitige und ewige Glückseligkeit. Unter genügenden Resultaten verstehe ich solche, wie sie oben als Unterrichtsziel bei den Mittelschulen aufgestellt worden sind. Ob eine solche Kenntniss der modernen Sprachen besonders des Französischen auch in den gebildeten Kreisen im Durchschnitt notwendig ist, ob viele von denen die in den Jahren der Schule und nachher noch eine unendliche Zeit und Mühe darauf verwandt, später häufig oder jemals in der Lage gewesen sein werden Gebrauch davon zu machen,

will ich hier unerörtert lassen: kurz, das Verlangen nach dem Besitz dieses Kleinods wird auch künftig noch vorhanden sein. Unter dem rechten Umfang aber verstehe ich das, dass man mit fremden Sprachen nicht eher beginne, als bis der deutsche Sinn befestigt, die Sicherheit im Gebrauch der deutschen Sprache völlig erworben worden ist, dass man alsdann nicht mehr Zeit und Kraft darauf verwenden lässt, als die gründliche Betreibung der andern, wichtigeren Gegenstände und die Rücksichten auf körperliche Entwicklung, auf Erholung und Spiel es gestatten. Denn man wolle sich doch nur nicht einbilden, dass eine wirkliche Erlernung einer fremden Sprache auf junge Gemüther ohne sehr nachhaltigen Einfluss bleibt; es ist gar kein Zweifel, dass an der bei uns gerade unter den Frauen so weitverbreiteten Vorliebe für das Fremde und der Sucht es nachzuahmen in hohem Grade Schuld ist, dass bei uns durch die massenhafte Beschäftigung mit der fremden Sprache von Jugend an auch massenhaft fremder Geist und fremde Sinnesart eingeeimpft wird.

Ich will mich aber in diese Materie nicht weiter vertiefen; meine Meinung ist die, dass es vollkommen früh genug ist, wenn man beim vollendeten neunten Jahre mit einer fremden Sprache — welcher wir den Vorzug geben ist oben gesagt — beginnt, zwei Jahre später, wenn's sein muss, mit einer zweiten, dass man für den Unterricht sich streng an die oben beschriebene Methode hält und jeden Tag darauf eine halbe Stunde verwendet. Wird in den letzten zwei Jahren dabei überwiegend in der fremden Sprache unterrichtet, auch zur Nachhülfe nur eine in der fremden Sprache verfasste Grammatik gestattet, so wird jenes Resultat sicher erreicht werden; wo diess aber für den wirklichen Bedarf des Lebens noch nicht genügt, wird sich das Gewonnene, wenn nur consequent in jener Weise fortgefahren wird, leicht bis zu einer höheren Stufe steigern lassen, als man sie jetzt in den Salons häufig wahrnimmt — trotz aller „Vorlesungen“ über die fremde Litteratur, trotz aller Conversationsstunden. Bei Empfehlung der obigen Methode auch für Mädchen ist jene Art der weiteren grammatischen Uebungen keineswegs übersehen; meiner Meinung nach ist jene Art und jenes Mass gerade genügend, um in die harmonische Entwicklung des

gesamten inneren Lebens kein störendes Element zu bringen und doch die betreffenden Seiten ein wenig zu bilden, ohne dass eine solche Bildung als geradezu notwendig erkannt werden soll.

Der zweite jener Gegenstände ist der Religionsunterricht. Was oben über denselben gesagt ist bleibt hier in vollster Geltung. Wollen aber Eltern, ausser dem obligatorischen Confirmandenunterricht, noch Religionsunterricht privatim erteilen lassen, glückt es ihnen dafür einen Mann zu finden der an sich selbst erfahren hat und weiss was Religion ist, der aber auch zugleich aus den Schätzen seines eigenen reich und klar entwickelten Bewusstseins mitzuteilen die Kunst besitzt, ohne wiederum in jenes ungesunde, sentimentale, confuse Schwärmen zu geraten: so sollen sie gewis den Unterricht geben lassen, man wird ihnen nur dazu gratuliren können, im Allgemeinen aber dürfte die alleräusserste Vorsicht dringend zu empfehlen sein.

Dass die Mädchen Handarbeiten zu machen lernen versteht sich für jede ordentliche Mutter von selbst: für diese selbst die Lehrerin zu sein ist ganz gewis ihre Pflicht. Dabei möchte man aber dringend raten mit dem die Nerven so erheblich angreifenden Stricken und Häkeln nicht vor dem dreizehnten Jahre zu beginnen. Nähen lassen mag man die Mädchen wol eher, am liebsten ihre Puppenkleider und -Wäsche, damit es nicht auf zu grosse Feinheit ankommt. Für die Puppen aber zu nähen ist für jedes rechte Mädchen eine grosse Sache, und keines braucht sich zu schämen diess bis in sein fünfzehntes Jahr zu tun.

Man wird sich, hoffe ich, überzeugt haben, dass alle diejenigen Eltern welche irgend in der Lage sind den grösseren Kostenaufwand nicht scheuen zu müssen nichts verlieren, sondern wesentlich für ihre Töchter gewinnen werden; wenn sie den ganzen Unterricht in einer solchen Weise im Hause erteilen lassen. Für alle diejenigen, welche in solcher glücklichen Lage nicht sind, weiss ich keinen andren Rat, als dass sie die ihren Töchtern zu gebenden Kenntnisse auf das allernotwendigste Mass beschränken, dass sie diese auf die rechte Weise im Verein mit andern Eltern in gleicher Lage ihren Töchtern zu verschaffen suchen, dass

Väter und Mütter so weit sie können selbst helfen, helfen namentlich durch gute, leicht zu beschaffende Bücher, dass sie aber vor Allem dessen eingedenk bleiben, dass der Kern der Bildung nicht von jenen Gegenständen, sondern vom Vater und besonders von der Mutter kommt, dass es viele der trefflichsten Frauen und Mütter, wahre Muster ihres Geschlechts gegeben hat und noch gibt, die von jenen Gegenständen in ihrer Jugend so gut wie nichts gesehen haben, dass der Mangel an Mitteln — davor bewahre uns Gott! — keineswegs dazu verurteilt an der ganzen geistigen Bildung der Nation nicht ganzen, vollen Anteil zu haben. Mädchenschulen aber, höhere Töchterschulen wird es darum zu geben nicht aufhören: mögen diese zu ihrer Verbesserung aus dem Obigen nehmen was sie etwa Brauchbares darin finden! Das Beste muss immer die Erziehung in der Familie tun, wir können also auch hier nur auf Hoffnung säen.

Wie ein Vater der sein Kind unter fremde Leute schickt diesen gern alles Mögliche über dasselbe sagen möchte, so hätte auch ich meinen Lesern über die vorstehende Arbeit wol noch viel zu sagen; aber gerade weil es so viel ist, schweige ich lieber. Nur möchte ich um freundliche Entschuldigung bitten, dass ich ihnen diese Abhandlung in so plumper Form biete und nicht vielmehr in der angenehmeren und, wenn's gelang, künstlerischen eines Gesprächs von Mehreren, wie sie jetzt vor meiner Phantasie steht. Die völlige Unsicherheit meiner Zukunft gestattet mir aber nicht mir die Zeit zu einer völligen Umarbeitung zu nehmen; ich kann daher nur hoffen, dass die Form der Sache keinen Schaden bringen wird.

Entwurf eines Lectionsplans

für

Gymnasien.

	Sexta.	Quinta.	Unter-Quarta.	Ober-Quarta.	Unter-Tertia.
Latein.	10 St.: Formlehre und Vocab. 6. Uebers. 2. Extemp. 2.	10 St.: Formlehre u. Vocab. 5. Uebers. 3. Extemp. 2.	8 St.: Forml. und Vo- cab. 2. Nepos 4. Extemp. 1. Gramm. 1: Conjunct. etc.	8 St.: Caesar de b. g. 4 stat. 2 curs. Gramm. 2: Casus.	8 St.: Caesar de b. c. 3 stat. 1 curs. Ovid 2. Gramm. 2: Modi und tempora.
Griechisch.	_____	_____	6 St.: Forml. 3. Uebers. 2. Extemp. 1.	6 St.: Forml. 3. Uebers. 2. Extemp. 1.	6 St.: Forml. 2. Xenoph. 3. Ext. 1.
Geschichte.	3 St.: Griechische u. römische Heroensage.	3 St.: Deutsche Heroensage.	4 St.: Biographien der Griechen u. Römer. Alte Geographie.	4 St.: Biographien der Deutschen und anderer Nationen.	4 St.: Griechische Ge- schichte. Einl.: Alte Gesch. d. Orient.
Naturwissen- schaften.	4 St.: Mineralogie.	4 St.: Botanik.	4 St.: Botanik.	4 St.: Zoologie.	4 St.: Zoologie.
Mathematik.	4 St.: Rechnen.	4 St.: Rechnen.	4 St.: Rechnen 2. Formlehre 2.	4 St.: Rechnen 2. Geometrie 2.	4 St.: Arithmetik 2. Geometrie 2.
Deutsch.	3 St.: Orthographie. Lesen.	3 St.: Orthographie. Lesen.	2 St.: Lectüre. Satzlehre.	2 St.: Lectüre. Satzlehre.	2 St.: Mittel- hochdeutsch: Forml. 1. Lect. 1.
Geographie.	4 St.: Uebersicht über die Erd- oberfläche. Deutschland.	4 St.: Deutschland.	2 St.: Ausserdeutsche Länder Europas.	2 St.: Asien und Africa.	2 St.: America und Australien.
Schreiben.	2 St.	2 St.	_____	_____	_____
Zeichnen.	2 St.	2 St.	_____	_____	_____

Ober-Tertia.	Unter-Secunda.	Ober-Secunda.	Unter-Prima.	Ober-Prima.	
8 St.: Sallust 3 stat. 1 curs. Ovid 2. Gramm. 2: Casus u. modi.	6 St.: Cicero 2 stat. Cic., Liv. 1 curs. Vergil 2. Gramm. 1: Pronom. etc.	6 St.: Cic. 2 stat. Cic. u. Liv. 1 curs. Vergil etc. 2. Gramm. 1: Metaphern etc.	6 St.: Tacitus 3 stat. Cic. 1 curs. Horatius 2.	6 St.: Cursorische Lectüre durch die ganze Lit- teratur, auch die Dramatiker.	Latein.
6 St.: Xenoph. 2 curs. Hom. 2 stat. Gramm. 2.	8 St.: Lysias 3 stat. Andre Redner 1 curs. Homer 2. Gramm. 2.	8 St.: Herodot 3 stat. 1 curs. (Plut.) Homer 2. Gramm. 2.	8 St.: Thucydides } 2 stat. } curs. Plato 2 stat. } Tragiker 2. Homer 1.	8 St.: Demosth. 2 stat. Trag. 2. Hom. 1. Cursor. Lectüre durch die ges. Litteratur 3.	Griechisch.
4 St.: Römische Ge- schichte nebst Uebergang zum Mittelalter.	5 St.: Einl.: Mittel- alter. Neuere Gesch.: Refor- mation.	5 St.: Neuere Ge- schichte —1700.	5 St.: Neuere Gesch. —1789.	5 St.: Neueste Gesch. bis zur Gegenwart.	Geschichte.
4 St.: Anthro- pologie 2. Physik 2.	4 St.: Physik.	4 St.: Physik 2. Mathem. Geogr. 2.	4 St.: Kosmologie.	4 St.:	Naturwissen- schaften.
4 St.: Arithmetik 2. Geometrie 2.	4 St.: Arithmetik 2. Trigono- metrie 2.	4 St.: Arithmetik 2. Stereometrie 2.	4 St.: Arithmetik 2. Sphärische Trigonometrie 2.	4 St.: Arithmetik 2.	Mathematik.
2 St.: Mittel- hochdeutsch (Lectüre).	3 St.: Mittel- hochdeutsch 2. Vorträge 1.	3 St.: Mittel- hochdeutsch 1. Votr., Aufs. 1. Neuere Prosa 1.	3 St.: Philosophische Gramm. 2. Vorträge, Aufsätze 1.	3 St.:	Deutsch.
2 St.: Europa.	_____	_____	_____	_____	Geographie.
_____	_____	_____	_____	_____	Schreiben.
_____	_____	_____	_____	_____	Zeichnen.

Entwurf eines Lectionsplans

für

Mittelschulen.

	Sexta.	Quinta.	Quarta.	Unter-Tertia.
Naturwissen- schaften.	6 St.: Mineralogie.	6 St.: Botanik.	6 St.: Zoologie.	8 St.: Anthropologie 3. Physik 3. Chemie 2.
Geschichte.	4 St.: Griechische und deutsche Helden- sage.	4 St.: Biographien von Griechen und Römern. Uebers. über d. a. Geogr.	4 St.: Biographien von Deutschen etc.	4 St.: Griech. Geschichte S. Römische Geschichte W.
Mathematik.	4 St.: Rechnen.	4 St.: Rechnen.	4 St.: Rechnen 2. Geometrie 2.	4 St.: Arithmetik 2. Geometrie 2.
Deutsch.	3 St.: Orthographie. Lesen.	3 St.: Orthographie. Lesen.	3 St.: Satzlehre 2. Lectüre 1.	3 St.: Satzlehre 2. Lectüre 1.
Französisch.	4 St.: Formlehre 2. Leseübungen und dictées 2.	4 St.: Formlehre 2. Lectüre 1. Dictées 1.	4 St.: Formlehre und dictées 2. Lectüre 2.	4 St.: Lectüre 3. Grammat. 1.
Englisch.	—	—	4 St.: Formlehre 2. Leseübungen und dictées 2.	4 St.: Lectüre 3. Dictées 1.
Geographie.	4 St.: Uebersicht über die Erdober- fläche. Deutschland.	4 St.: Deutschland S. Ausserdeutsche Länder Europas W.	2 St.: Asien, Africa, Australien.	2 St.: America.
Zeichnen.	2 St.	2 St.	3 St.	3 St.
Schreiben.	2 St.	2 St.	—	—

Ober-Tertia.	Unter-Secunda.	Ober-Secunda.	Prima.	
8 St.: Physik 4. Chemie 4.	8 St.: Physik 4. Chemie 4.	8 St.: Mathem. Geo- graphie und Astronomie 4. Allgemeine Repetition 4.	8 St.: Kosmologie.	Naturwissen- schaften.
5 St.: Geschichte des Mittelalters.	5 St.: Neuere Geschichte — 1648.	5 St.: Neuere Geschichte — 1740.	5 St.: Neuere Geschichte bis zur Gegenwart.	Geschichte.
4 St.: Arithmetik 2. Geometrie 2.	5 St.: Arithmetik. Geometrie.	5 St.: Arithmetik. Trigonometrie.	5 St.: Arithmetik. Stereometrie.	Mathematik.
3 St.: Dichtungsarten und Stilgattungen an Beispielen 2. Aufsätze 1.	4 St.: Mittelhoch- deutsch 2. Vorträge und Aufsätze 2.	4 St.: Mittelhoch- deutsch 2. Vorträge und Aufsätze 2.	4 St.: Proben aus d. ges. Litteratur in chronol. Folge 2. Vorträge u. Aufs. 2.	Deutsch.
4 St.: Lectüre 3. Grammatik 1.	3 St.: Lectüre 2. Mündl. Repet. 1.	3 St.: Lectüre 2. Mündl. Repet. u. schriftl. Uebungen 1.	3 St.: Proben aus d. ges. Litt. 2. Vorträge u. schriftl. Uebungen 1.	Französisch.
4 St.: Lectüre 3. Mündl. Repet. 1.	3 St.: Lectüre 2. Mündl. Repet. u. schriftl. Uebungen 1.	3 St.: Lectüre 2. Mündl. Repet. u. schriftl. Uebungen 1.	3 St.: Proben aus d. ges. Litt. 2. Vorträge u. schriftl. Uebungen 1.	Englisch.
2 St.: Europa.				Geographie.
3 St.	2 St.	2 St.	2 St.	Zeichnen.
				Schreiben.

Marquardt, Paul

Über nationale Erziehung

Leipzig 1872

Paed.th. 2910

urn:nbn:de:bvb:12-bsb11017381-6